

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Sara Carolina de Castilho Dâmaso dos Santos

**LUTAS DO MOVIMENTO NEGRO POR EDUCAÇÃO:
saberes em fronteira no currículo da EDUCAFRO.**

Rio de Janeiro - RJ
2019

Sara Carolina de Castilho Dâmaso dos Santos

**LUTAS DO MOVIMENTO NEGRO POR EDUCAÇÃO:
saberes em fronteira no currículo da EDUCAFRO.**

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

Orientador: Prof^o Dr. Amilcar Araujo Pereira

Rio de Janeiro - RJ
2019

CIP - Catalogação na Publicação

C1 Carolina de Castilho Dâmaso dos Santos, Sara
LUTAS DO MOVIMENTO NEGRO POR EDUCAÇÃO: saberes
em fronteira no currículo da EDUCAFRÓ. / Sara
Carolina de Castilho Dâmaso dos Santos. -- Rio de
Janeiro, 2019.
172 f.

Orientador: Amilcar Araujo Pereira.
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do
Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, Programa de
Pós-Graduação em Educação, 2019.

1. Educação antirracista. 2. currículo. 3. Lei
10.639/03. 4. movimento negro. I. Araujo Pereira,
Amilcar , orient. II. Título.

Elaborado pelo Sistema de Geração Automática da UFRJ com os dados fornecidos
pelo(a) autor(a), sob a responsabilidade de Miguel Romeu Amorim Neto - CRB-7/6283.



Universidade Federal do Rio de Janeiro

Centro de Filosofia e Ciências Humanas
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

A Dissertação "**Lutas do movimento negro por Educação: saberes em fronteira no currículo da EDUCAFRO**"

Mestrando(a): **Sara Carolina de Castilho Dâmaso dos Santos**

Orientado(a) pelo(a): **Prof. Dr. Amilcar Araujo Pereira**

E aprovada por todos os membros da Banca Examinadora, foi aceita pela Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro e homologada pelo Conselho de Ensino para Graduados e Pesquisa, como requisito parcial à obtenção do título de

MESTRE EM EDUCAÇÃO

Rio de Janeiro, 14 de março de 2019.

Banca Examinadora:

Prof. Dr. Amilcar Araujo Pereira - Presidente

Profa. Dra. Rosana Rodrigues Heringer

Profa. Dra. Verena Alberti

Aos meus filhos, Gabriel e Helena.

Agradecimentos

Esse é o momento lindo de olhar para trás e ter a certeza de que cheguei até aqui com o apoio de muitas mãos e nada fiz sozinha. Ao mesmo tempo, é o momento injusto onde certamente muitos que ajudaram a construir o caminho não terão seus nomes registrados, apesar da participação fundamental. Agradeço a todos e todas que me incentivaram e que acreditaram em mim.

Agradeço à minha família. Minha avó Antonieta, maior incentivadora dos meus estudos desde sempre. Meu pai, David, que vibra de alegria por eu estar prosseguindo nesse espaço acadêmico. Minhas tias Nayara e Noyama, que ajudaram com dificuldades que a vida trouxe no caminho, que talvez me tivessem feito parar. Minhas primas, sempre com um incentivo. E, minha irmã Lara, a companheira de todos os momentos, de todas as lutas, agradeço pelo apoio e por acreditar em mim com todo o seu coração, e, agradeço pelos incentivadores que trouxe formando sua família, Arthur e Luiza. Preciso agradecer à minha mãe, Eliane, e ao meu avô Belmiro, que estão do outro lado agora, mas suas memórias são um acalanto nas horas difíceis.

Agradeço à família que construí. Ao meu marido João, por ser um grande incentivador, por acreditar verdadeiramente em mim desde sempre. Seu apoio à minha trajetória acadêmica vem desde a graduação, e ele tem sido fundamental para que eu siga esse caminho. Minha sogra Tereza, tem sido um grande apoio, sobretudo nos cuidados com nosso pequeno. Agradeço ao meu filho Gabriel, que me permitiu novos olhares sobre o mundo e com quem aprendi a equilibrar maternidade, vida profissional e acadêmica. Agradeço a minha filha Helena que vem chegando com o fim dessa etapa, enfrentando os desafios comigo.

Agradeço aos amigos e amigas, pessoas tão importantes nessa trajetória. Aos amigos que já tinha, que me incentivaram, me apoiaram e, por vezes, mostraram que era possível. Aos amigos que encontrei no curso, colegas que fiz nas disciplinas, com quem dividi alegrias e angústias desse espaço. Aos amigos do GEPEAR, pelo carinho e acolhimento, pelas construções coletivas, por estarmos realmente juntos.

Agradeço à equipe da secretaria do PPGE, que desenvolve seu trabalho de forma tão dedicada e nos auxilia sempre. Agradeço aos professores do programa, por tudo que pude aprender com eles.

Estar na academia tem sido um grande desafio a uma mulher, mãe e trabalhadora. Agradeço muitíssimo por ser orientanda de Amílcar Pereira, pois sua competência e humanidade tornam esse caminho mais leve. Obrigada Amílcar, pela sua orientação atenta e por me lembrar de que eu preciso acreditar em mim! O fato de você acreditar tem me feito acreditar cada dia mais.

Agradeço às bancas de qualificação e defesa. Professoras Ana Monteiro e Verena Alberti, obrigada pelas contribuições fundamentais para a construção dessa dissertação e para minha formação como pesquisadora na qualificação. Obrigada às professoras titulares da banca de defesa Verena Alberti e Rosana Heringer e aos professores suplentes Thiago Ranniery e Cláudia Miranda, que junto ao meu orientador compuseram esse espaço de avaliação e crescimento acadêmico. É uma honra tê-los como banca e sinto-me privilegiada por ter suas orientações na construção de minha pesquisa.

Agradeço muitíssimo aos voluntários da EDUCAFRO por me terem recebido com generosidade e por terem contribuído com o desenvolvimento da pesquisa. Concederam-me espaço em suas agendas tão apertadas entre trabalho, estudos, militância e voluntariado. Espero que essa pesquisa possa contribuir com o trabalho que vocês têm desenvolvido em prol da mudança na vida de tantos jovens através da educação e da luta por uma sociedade mais justa, menos desigual e livre do racismo.

Agradeço por ter conseguido licença para estudos em um de meus trabalhos, conforme preconiza a LDB, mas, que muitos professores não têm a possibilidade de usufruir para sua formação. Assim, parablenizo à Secretaria Municipal de Educação de Duque de Caxias por fazer cumprir a lei e agradeço aos companheiros do SEPE-Caxias pelo incansável apoio nas negociações com essa secretaria. Agradeço à professora Luciana por me substituir, assumindo a “dobra” em minha turma e ao apoio de colegas da Creche e Pré-escola Municipal Tereza de Lisieux, diretora, orientadora pedagógica, professoras e agentes de creche. Agradeço aos colegas do IFRJ *Campus* Realengo e Duque de Caxias, sobretudo aos companheiros das CoTP, pelo apoio durante a pesquisa. Ser trabalhadora nos afeta na academia e ser acadêmica nos afeta no trabalho, estar nesses dois espaços nos permite construções riquíssimas, *entre-lugares*, em ambos, mas exige apoio de quem está ao nosso redor.

Agradeço a todos que contribuíram com essa etapa. Sem vocês ela não teria sido possível. Conto que estarão ao meu lado nos novos desafios que se seguem. Muito obrigada!

RESUMO

SANTOS, Sara Carolina de Castilho Dâmaso dos. **Lutas do movimento negro por educação: saberes em fronteira no currículo da EDUCAFRO. Dissertação.** (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.

Essa dissertação teve por objetivo analisar como se constitui o currículo da EDUCAFRO enquanto pré-vestibular do movimento negro, pensando os diferentes saberes que podem se colocar em fronteira nas construções curriculares desenvolvidas na organização. Nesse sentido, realizamos entrevistas de história oral com professores e coordenadores do núcleo pré-vestibular FGV-Nelson Mandela, localizado no Centro do município do Rio de Janeiro e com voluntários da coordenação geral da EDUCAFRO Rio. Além dessas entrevistas, analisamos entrevistas já produzidas por outros pesquisadores com o fundador da EDUCAFRO e diversos documentos da organização. Realizamos observação participante em espaços formativos da EDUCAFRO. A hipótese desenvolvida foi que a EDUCAFRO construiu um currículo oficial ancorado em saberes do movimento negro e que esse currículo em negociação com outros saberes em fronteira, como o currículo oficial do ENEM e saberes de professores, demais voluntários e estudantes produzem uma educação antirracista na organização.

Palavras chave: Educação antirracista; currículo; Lei 10.639/03; movimento negro.

ABSTRACT

SANTOS, Sara Carolina de Castilho Dâmaso dos. **Black movement struggles for education: borderlands knowledge in the EDUCAFRO curriculum. Dissertation.** (Master in Education) - Federal University of Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.

This dissertation aimed at analyzing how the EDUCAFRO curriculum is constituted as a pre-entrance exam for the black movement, thinking about the different knowledges that can be placed on the borderlands in the curricular constructions developed in the organization. In this sense, we conducted oral history interviews with teachers and coordinators of the FGV-Nelson Mandela pre-entrance core, located in the Center of the city of Rio de Janeiro and with volunteers from the general coordination of EDUCAFRO Rio. Besides these interviews, we analyzed interviews already produced by other researchers with the founder of EDUCAFRO and several documents of the organization. We conduct participant observation in educational spaces of EDUCAFRO. The hypothesis developed was that EDUCAFRO built an official curriculum anchored in black movement knowledge and that this curriculum in negotiation with other border knowledge, such as the official ENEM curriculum and teacher knowledge, other volunteers and students produce an antiracist education in the organization .

Keywords: Antiracist education; curriculum; Law 10.639 / 03; black movement.

ÍNDICE DE GRÁFICOS E TABELAS

Tabela 1: Núcleos pré-vestibulares EDUCAFRO no Município do Rio de Janeiro - “antigos”.....	pag. 47
Tabela 2: Núcleos pré-vestibulares EDUCAFRO em Parceria com a Prefeitura Municipal do Rio de Janeiro	pag. 48
Tabela 3: Núcleos pré-vestibulares EDUCAFRO em Municípios do Estado do Rio de Janeiro (exceto a capital).....	pag.49
Gráfico 1: Local de moradia dos estudantes do núcleo FGV-Nelson Mandela/Turma 2018.....	pag. 52
Gráfico 2: Idade dos estudantes do núcleo FGV-Nelson Mandela/Turma 2018.....	pag. 53
Gráfico 3: Identificação racial dos estudantes do núcleo FGV-Nelson Mandela/Turma 2018.....	pag. 55
Gráfico 4: Ocupação profissional dos estudantes do núcleo FGV-Nelson Mandela/Turma 2018.....	pag. 56
Gráfico 5: Renda <i>per capita</i> declarada dos estudantes do núcleo FGV-Nelson Mandela/Turma 2018.....	pag. 57
Tabela 4: Questões sobre história e cultura da África e/ou dos afro-brasileiros no ENEM em 2014.....	pag. 88
Tabela 5: Questões sobre história e cultura da África e/ou dos afro-brasileiros no ENEM em 2015.....	pag. 91
Tabela 6: Questões sobre história e cultura da África e/ou dos afro-brasileiros no ENEM em 2016.....	pag. 94
Tabela 7: Questões sobre história e cultura da África e/ou dos afro-brasileiros no ENEM em 2017.....	pag. 98

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- APNs - Agentes de Pastoral Negros do Brasil
- CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CPDOC – Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil
- ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio
- EDUCAFRO – Educação e Cidadania de afrodescendentes e carentes
- EDUCAFRO Rio – Organização da EDUCAFRO no Rio de Janeiro
- FAacidh – Francisco de Assis: Educação, Cidadania, Inclusão e Direitos Humanos
- FGV – Fundação Getúlio Vargas
- GEPEAR – Grupo de estudos e pesquisas em educação antirracista
- INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
- IES – Instituição de Ensino Superior
- IFCS – Instituto de Filosofia e Ciências Sociais
- IPEAFRO – Instituto de Pesquisas e Estudos Afro Brasileiros
- ITA – Instituto Tecnológico da Aeronáutica
- LDB – Lei de Diretrizes e Bases
- PAIGC – Partido Africano da Independência da Guiné Bissau e Cabo Verde
- PGE – Procuradoria Geral do Estado do Rio de Janeiro
- PROUNI – Programa Universidade para Todos
- PUC – Pontifícia Universidade Católica
- PVNC = Pré-vestibular para negros e carentes
- SciELO – Scientific Electronic Library Online
- TEN – Teatro Experimental do Negro
- UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro

Sumário

Introdução.....	13
Itinerários da pesquisa	24
Capítulo 1 – EDUCAFRO: franciscanos, movimento negro, pré-vestibular.....	28
1.1 – Buscando transformações na estrutura social.	34
1.2 – Estrutura da EDUCAFRO: voluntariado e militância.	38
1.3 – EDUCAFRO Rio.....	42
1.4 – Núcleo FGV-Nelson Mandela	51
Capítulo 2 – Currículo, um lugar de fronteira.	59
2.1 – Caminhos para conhecer as fronteiras do Currículo da EDUCAFRO	65
2.2 – Movimento negro, movimento franciscano e currículo.	67
2.3 – Fronteiras com o currículo oficial: A Lei 10.639/03 no ENEM, o ENEM no currículo da EDUCAFRO.	77
2.3.1 – A Lei 10.639/03 no ENEM entre 1998 e 2013. O que nos dizem as pesquisas já realizadas.	80
2.3.2 – A Lei 10.639/03 no ENEM entre 2014 e 2017. Uma análise sobre as provas recentes.	87
2.3.3 – O ENEM nas fronteiras do currículo da EDUCAFRO.....	101
Capítulo 3 – Currículo da EDUCAFRO: estratégias e possibilidades de ação.	104
3.1 – Construindo currículo, construindo fronteiras com estudantes fora das salas de aula.	105
3.2 – Prova de Cidadania	108
3.3 – Voluntariado e militância como espaço formativo: currículo construído na luta.....	122
3.4 – Espaços de encontro.....	127
3.4.1 – Reunião Geral	128
3.4.2 – Reunião de acolhida.....	139
3.4.3 – Aulas de cultura e cidadania.....	140
3.5 – Núcleo FGV-Nelson Mandela na construção de um currículo antirracista	145
3.5.1 – Atividades interdisciplinares no Núcleo FGV-Nelson Mandela.	146
3.5.2 – Salas de aula antirracistas.	149
Considerações Finais	162
Referências:	167

Introdução

Educação e cidadania para afrodescendentes e carentes. Com termos diferentes de acordo com o momento histórico – instrução, liberdade, educação, cidadania – essas são bandeiras antigas de negros e negras em luta. Bandeiras que se entrecruzam e que fazem com que as lutas sejam organizadas de diferentes formas e por diferentes caminhos, de acordo com estratégias possíveis dentro de cada cenário histórico. Nas últimas décadas os trabalhos acadêmicos sobre as lutas do movimento negro na sociedade brasileira têm crescido em diálogo com as lutas destes movimentos nos últimos tempos e com a ampliação da presença de intelectuais negros e negras no espaço universitário. Diferentes trabalhos têm mapeado como essas lutas se estabelecem no campo da educação, seja a partir da busca pela inserção nos sistemas educativos ou por mudanças nos currículos.

Inserindo-se neste contexto, esta pesquisa buscou aproximar-se de uma organização do movimento negro contemporâneo, que luta por uma demanda que dialoga diretamente com essa mudança no espaço universitário, um curso pré-vestibular popular do movimento negro. A Educação e Cidadania de Afrodescendentes e Carentes (EDUCAFRO) surge como pré-vestibular na década de 1990, fundada por um grupo que conjuga militantes negros e franciscanos, fazendo parte das lutas pela inserção de negros no Ensino Superior desde então. A pesquisa buscou compreender como se constitui o currículo da EDUCAFRO, pensando os diferentes saberes que podem se colocar em fronteira nas construções curriculares desenvolvidas na organização. Visando alcançar essa compreensão nos questionamos: Como o currículo construído na EDUCAFRO pode contribuir para uma educação antirracista? Elementos das lutas do movimento negro são incorporados por esse currículo? Como esses elementos são negociados com o currículo oficial do ENEM e com outros saberes, como os de alunos e professores e saberes do âmbito religioso?

É importante destacar que o acesso da população brasileira à educação configurou-se como desigual desde as primeiras iniciativas de organização do ensino formal. Os sujeitos negros, enquanto escravizados, não tiveram o status de cidadãos¹, e, desta forma, a educação formal não era pensada para eles. Mesmo após a abolição e a Proclamação da República não foram pensadas políticas públicas para a escolarização dos negros e

¹ A Constituição Política do Império do Brasil (1824), em seu Art. 179, 32, dizia: “A instrução primária é gratuita a todos os cidadãos.” Mas não apontava obrigatoriedade ou versava sobre a oferta.

Deixar de ser um “ex-escravo” ou liberto para ser cidadão, ter direitos iguais, não ser visto como inferior e vivenciar a cidadania plena era o sonho perseguido pela população negra na época, sobretudo os setores mais organizados. Entre as suas reivindicações a educação se tornou prioritária, pois o analfabetismo e a lenta inserção nas escolas oficiais se constituíam um dos principais problemas dessa população para a inserção no mundo do trabalho. (GOMES, 2017:28 e 29)

Foram diversas as iniciativas de movimentos negros por educação. Ainda durante o período escravista, em 1853 o professor Pretextato dos Passos e Silva fundou uma “escola primária particular, desvinculada do aprendizado de ofícios específicos e urbana (na freguesia de Sacramento²), destinada a atender meninos “pretos e pardos” – cuja maioria dos pais não possuía sobrenome e nem assinatura própria” (SILVA, 2002: 149). No requerimento³ para a abertura da escola constam, entre muitos documentos, abaixo-assinado de pais de alunos e, uma crítica a discriminação racial das escolas da corte, nas quais, segundo o professor:

os meninos “pretos e pardos”, ou eram impedidos de freqüentar ou, em freqüentando, não recebiam “uma ampla instrução” porque eram pessoal e emocionalmente coagidos. E em razão de ele também ser “preto”, os pais daqueles meninos imploram-lhe para que desse aulas aos seus filhos e ele o fez. (idem, 151)

O pedido é deferido e a escola funciona pelo menos até 1873⁴ instruindo meninos pretos e pardos. É interessante observar na fala do professor, que além de buscar acesso à educação para seus filhos, as famílias procuravam uma escola onde eles fossem respeitados e não “pessoal e emocionalmente coagidos” por serem pretos, como aconteceria com aqueles que tivessem oportunidades educacionais em outras escolas. A escola do professor Pretextato é um dos exemplos de iniciativas em busca de educação formal, e não uma experiência isolada.

naquele período já havia uma movimentação por parte de múltiplos agentes históricos que mobilizavam diversificadas estratégias em favor da luta pelo acesso à instrução, empreendendo, em função disso, esforços para por vezes peticionar, ou em alguns casos até mesmo organizar, diferentes formas de iniciativas educacionais que pudessem, mesmo que parcialmente, atender as suas demandas. (FERREIRA, 2014: 29)

² Rio de Janeiro.

³ De acordo com Silva, Sobre o requerimento de Pretextato: ANRJ: IE 1.397. Arranjo Boullier. Série Educação. Gabinete do Ministro. Ministério do Império. Requerimentos sobre instrução em ordem alfabética (1850-1890). Documentação avulsa. Os documentos do processo para o funcionamento da escola foram anexados por Higor Ferreira à sua dissertação de mestrado.

⁴ Silva relata em seu trabalho que encontra escola do professor Pretextato listada em meio aos estabelecimentos particulares de instrução primária masculina da freguesia de Sacramento nos “Ofícios das delegacias em resposta a circular de 8 de janeiro de 1872”, pp. 26-27, os quais compõem o Apêndice ao Relatório da Inspeção Geral da Instrução Primária e Secundária da Corte que, por sua vez, é parte integrante do Relatório do Ministério do Império (RMI), Ministro João Alfredo Corrêa Oliveira, Rio de Janeiro, Typographia Nacional, 1872. Em 1873, segundo a autora, o professor foi despejado do prédio que ocupava em razão da falta de pagamento de dois meses de aluguel à Santa Casa de Misericórdia, como consta no Cf. ANRJ: Juízo da 3ª Vara Cível. Processo 8080 – caixa 1037.

Segundo Ferreira, havia “o empenho em favor da constituição tanto de uma experiência escolar, quanto de um currículo dotado de algumas particularidades” (id.) na escola. O autor aponta que essas características podem ter sido partilhadas por outras iniciativas no período.

A partir de 1934 (BRASIL, 1934) o ensino primário, composto por quatro anos de escolaridade passa a ser gratuito e de frequência obrigatória, extensivo aos adultos, todavia o oferecimento do ensino não é regulamentado. Em 1937 a Constituição coloca como “dever da Nação, dos Estados e dos Municípios assegurar, pela fundação de instituições públicas de ensino em todos os seus graus, a possibilidade de receber uma educação adequada às suas faculdades, aptidões e tendências vocacionais.” (BRASIL, 1937) às crianças e jovens que não tiverem recursos necessários para a educação em instituições particulares. O ensino primário era obrigatório e gratuito. Entretanto, essa gratuidade era relativa, tendo em vista que, para eximir-se da contribuição com a “caixa escolar” da matrícula era necessário alegar escassez de recursos e que a Constituição previa ainda a possibilidade de que estariam obrigados a contribuir os que “notoriamente não puderem alegar escassez de recursos” (Id.).

O esforço para instruir a população nestes períodos pode revelar um projeto de construção do povo brasileiro, que busca modificar as camadas populares, de forma que toca em particular a questão racial. Na Constituição de 1934, o Art. 138 dizia que “Incumbe à União, aos Estados e aos Municípios, nos termos das leis respectivas: (...) estimular a educação eugênica” (BRASIL, 1934). Estudando a política racial e social no Brasil entre 1917 e 1945 D’ávila (2006) nos mostra que as ideias eugênicas⁵ orientaram a organização educacional:

Para os educadores brasileiros e sua geração intelectual, raça não era um fato biológico. Era uma metáfora que se ampliava para descrever o passado, o presente e o futuro da nação brasileira. Em um extremo, a negritude significava o passado. A negritude era tratada em linguagem freudiana como primitiva, pré-lógica e infantil. Mais amplamente, as elites brancas equiparavam negritude à falta de saúde, preguiça e criminalidade. A mistura racial simbolizava o processo histórico, visualizado como uma trajetória da negritude à branquidão e do passado ao futuro. (2006, p.25)

As políticas públicas educacionais ao mesmo tempo em que expandiram o alcance da escolaridade para a população pobre e negra, reforçaram o estereótipo sobre a negritude como responsável pelos males do país, algo a ser superado pelos valores “modernos”, ou branco-europeus. O que, segundo D’ávila, equiparou escolas a clínicas onde “os males nacionais associados à mistura de raças poderiam ser curados.” (D’ÁVILA, 2006, p. 22).

⁵ A eugenia foi um movimento que incentivou a “seleção da espécie” a partir do cruzamento entre indivíduos considerados puros e superiores, por acreditar na possibilidade de alcançar a perfeição humana a partir da genética. Foi prática no regime nazista na Alemanha governada por Hitler a partir de 1933.

Além de ter objetivos passíveis de críticas importantes, os avanços na escolarização nestes princípios da República foram tímidos e não pareceram contemplar as demandas sociais por educação. Neste período grupos organizados do movimento negro buscavam acesso à educação, através da fundação de escolas “para alfabetizar e instruir pessoas negras” (PEREIRA, 2012:114) por movimentos como a Frente Negra Brasileira (FNB), criada em 1931, e o Teatro Experimental do Negro (TEN), criado em 1944.

Em 1946 a Educação aparece como direito na Constituição, e, o ensino primário é obrigatório e gratuito para todos. Apesar da gratuidade, não havia garantia de educação pública, tendo em vista que a Constituição definia que “as empresas industriais, comerciais e agrícolas, em que trabalhem mais de cem pessoas, são obrigadas a manter ensino primário gratuito para os seus servidores e os filhos destes” e “as empresas industriais e comerciais são obrigadas a ministrar, em cooperação, aprendizagem aos seus trabalhadores menores” (Ibidem). De acordo com Gomes (2009) o fim dos anos 1940 e os anos 1950 foram marcados por debates sobre a educação pública e por ação política intensa do movimento negro. A autora aponta que, entre 1947 e 1961, quando tramitava a Lei 4024/61, a inclusão dos negros na escola pública foi um recurso argumentativo na defesa de uma educação para todos.

Em 1961 a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 4024/61, determina a obrigatoriedade do ensino primário de quatro anos a partir dos 7 anos de idade e que “Compete aos Estados e ao Distrito Federal organizar e manter sistemas educativos nos territórios respectivos, respeitadas as diretrizes estabelecidas pela União.” O período de 1960 a 1964 foi marcado por iniciativas de educação popular de jovens e adultos, nas quais estiveram envolvidos universitários, intelectuais e setores da Igreja Católica. Gomes infere grande presença dos negros entre os destinatários dessas iniciativas, tendo em vista sua “não inclusão (...) nos diversos setores da vida social no pós-abolição e os processos de fluxo e refluxo desta população em relação ao acesso à escola” (2009:45).

Em 1971, durante a ditadura civil-militar, com a LDB 5692/71, há ampliação do direito à educação em relação ao tempo de escolaridade obrigatória, que passa de quatro para oito anos, “cabendo aos Municípios promover, anualmente, o levantamento da população que alcance a idade escolar e proceder a sua chamada para matrícula.” (BRASIL, 1971). Apesar de neste momento “ser proibido qualquer evento ou publicação relacionado à questão racial – que poderia ser visto pelo Regime como algo que pudesse “incitar ao ódio ou à discriminação racial” e, segundo o Decreto-Lei nº 510, de 20 de março de 1969 em seu artigo 33º, poderia

levar à pena de detenção de 1 a 3 anos.” (PEREIRA, 2013: 220), organizações negras mantiveram-se ativas e reivindicavam a garantia do direito à escola pública para os negros. Gomes aponta que essas organizações “Participavam também de um movimento mundial de posicionamento contra o racismo desencadeado pelas lutas pelos direitos civis dos negros norte-americanos e pelo processo de descolonização dos países africanos.” (Idem, 46). Neste contexto, a partir da década de 1970, movimentos ocuparam-se com a questão do currículo, a partir da luta pela “reavaliação do papel do Negro na História do Brasil”, como reivindica a Carta de Princípios do Movimento Negro Unificado (MNU) de 1978 (PEREIRA, 2012).

A partir de então, o movimento negro obteve conquistas em prol de transformações no currículo escolar. Avanços foram possíveis porque o movimento alcançou um “novo lugar político e social”, especialmente no campo da educação (ABREU e MATTOS, 2008). De acordo com Gomes (2009) a militância negra participou dos processos de redemocratização brasileira, na Constituinte e na elaboração da LDB 9394/96. Assim, a partir da Constituição de 1988 “O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro⁶.” (BRASIL, 1988). Em 1996 os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) estabelecem o tema transversal Pluralidade Cultural. Gomes aponta que houve um “esvaziamento do conteúdo político das reivindicações” (2009:46) do movimento negro, o que resultou em textos legais com significados “genéricos”, como os mencionados acima. Estes seriam superados apenas com a inclusão do artigo 79b na LDB, que inclui o dia 20 de novembro, Dia Nacional da consciência negra no calendário escolar e a promulgação da Lei 10.639/03.

A lei determina que nos estabelecimentos de Ensino Fundamental e Médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira. Os conteúdos precisam incluir “o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.” (BRASIL, 2003). Os conteúdos devem ser ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística, e de Literatura e História Brasileiras. As Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de

⁶ Apesar de representar uma incorporação da diversidade brasileira aos currículos escolares a perspectiva de contribuições das diferentes culturas e etnias associa-se a ideia de democracia racial e da celebração das três raças. No referencial teórico será problematizada a questão do posicionamento celebratório da diversidade.

História e Cultura Afro-Brasileira (2004) e a Lei 11.645/08⁷, que inclui o ensino de História e cultura indígena, complementam suas determinações e dão diretrizes ao seu cumprimento.

Em relação aos avanços no acesso à educação, a Constituição de 1988 tornou direito público subjetivo o ensino fundamental, que, em 2006 passou a ser composto de nove anos com a promulgação da Lei 11.274/06. Em 2009⁸ a obrigatoriedade do ensino foi ampliada para a Educação Básica de 4 a 17 anos, o que representa uma ampliação do atendimento às crianças na pré-escola e da oferta do ensino médio. Entretanto

[a] Emenda Constitucional n. 59, (...) assegura a educação básica obrigatória e gratuita de 4 a 17 anos de idade. Embora essa expansão tenha sido interpretada no meio educacional como democratização do acesso ao ensino médio, a limitação da obrigatoriedade à faixa etária é compreendida como um limite da norma, que pouco ajuda a enfrentar o problema da sua universalização. Assim, uns veem a medida como fator de indução para a superação do caráter restrito que essa etapa do ensino tem apresentado ao longo da história e outros reivindicam que a obrigatoriedade e a gratuidade sejam garantidas à educação básica para todos, independentemente da idade. (MELO e DUARTE, 2011: 235)

O limitador da idade para a obrigatoriedade do Ensino Médio permite que, aqueles que não tiveram acesso a ele na idade própria continuem tendo dificuldades em acessar essa etapa da educação básica. É importante refletirmos sobre quem pode ser excluído da conclusão de todo o percurso da Educação Básica por não percorrê-la entre os quatro e os dezessete anos. Destacamos aqueles que se afastaram da escola para garantir sua subsistência através do trabalho, podendo levar longos anos até a possibilidade de retomar a educação formal. É importante pensar também nos estudantes que se mantiveram no sistema escolar, mas tiveram suas trajetórias atravessadas por reprovações. Além de nos questionarmos se o direito à Educação básica será garantido a esses sujeitos, devemos nos perguntar quem são esses sujeitos. As possibilidades de trajetória que levam à exclusão nos fazem pensar em pessoas que têm cor e classe social específicas, os negros e pobres.

Assim, a Educação Básica tem uma ampliação significativa, apesar de não garantir sua universalização a todos os cidadãos brasileiros. Entretanto, o Ensino Superior público e gratuito continua tendo acesso restrito, através de avaliação meritocrática, configurando-se

⁷ Neste trabalho optamos por nos referir à Lei 10.639/03 e não à Lei 11.645/08, apesar de esta complementar e atualizar a primeira, englobando-a. Fazemos essa opção para marcarmos recorte da análise, que não se debruça sobre as questões indígenas e, por compreendermos a Lei 10.639/03 como um marco político.

⁸ A Emenda Constitucional número 59 estabelece o ano de 2016 como prazo para implementação de suas disposições, o que inclui a obrigatoriedade da Educação Básica.

como privilégio e excluindo pobres, negros, indígenas e outras minorias, que, apesar de terem o acesso à educação básica até os dezessete anos garantido por lei, têm suas trajetórias atravessadas por situações como precarização da escola pública, inserção precoce no mundo do trabalho, acesso restrito a serviços e equipamentos culturais, entre outras dificuldades.

A partir dessa realidade, na Década de 1990⁹, período em que houve uma ampliação da oferta de Ensino Médio, difundiram-se no país pré-vestibulares populares que buscam a inserção de pessoas pobres no Ensino Superior. Segundo Nascimento

A multiplicação de Cursos Pré-Vestibulares Populares pelo Brasil a partir de meados da década de 1990 e na década de 2000 demonstra a explosão de uma nova demanda, que até o início dos anos de 1990 era pouco expressiva: a demanda dos pobres e marginalizados por acesso ao ensino superior. (2010:47)

Entre os pré-vestibulares populares há aqueles com preocupações voltadas para a questão racial, que percebem a maior exclusão de negros deste nível de ensino e buscam possibilitar seu acesso, constituindo-se como parte do movimento negro em suas lutas por educação. Segundo Siqueira, “O Movimento Negro possui grande destaque no histórico de construção dos PVPs: A história dos cursos pré-vestibulares populares, alternativos e comunitários está intimamente ligada à organização e às reivindicações dos movimentos negro e estudantil.” (2011: 21). A ação dessas organizações vai além das aulas, tendo importância na construção de políticas de ação afirmativa para acesso e permanência no Ensino Superior.

A partir dos anos 1990 foram construídas no Estado brasileiro políticas de ações afirmativas, como as cotas raciais nas universidades e a Lei 10.639/03. Tais políticas foram possíveis pelas lutas do movimento negro brasileiro, em diálogo com as lutas no cenário internacional, que possibilitaram acordos dos quais o Brasil foi signatário. A Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerâncias Correlatas, convocada pela ONU e realizada em Durban, África do Sul (2001) ampliou o debate no Brasil sobre a inserção do negro na educação e no mercado de trabalho e sobre ações afirmativas. Políticas como a criação da Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (2003); da Secretaria Especial de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (2004)

⁹ Os cursos pré-vestibulares populares difundiram-se na década de 1990, mas, não surgiram apenas neste momento. Segundo Nascimento (2010) em 1975 foi fundado curso pré-vestibular do Centro de Estudos Brasil-África (CEBA), organização do movimento negro em São Gonçalo, Rio de Janeiro. Ele aponta ainda o surgimento do curso pré-vestibular do projeto “Universidade para Trabalhadores” da Associação dos Trabalhadores em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (ASSUFRJ, atual SINTUFRJ).

no Ministério da Educação; e a sanção da Lei 10.639 em 2003, podem ser entendidas como seus desdobramentos.

Diferentes iniciativas possibilitaram a criação de pré-vestibulares voltados para o atendimento a negros e pobres, que além de buscar o acesso ao Ensino Superior, preocuparam-se com transformações sociais e com a luta contra o racismo e pela afirmação de uma identidade negra. Segundo Nascimento, o Pré-Vestibular para negros e Carentes (PVNC) deu início a uma mudança no trabalho popular de preparo de estudantes para o vestibular, “trazendo em sua luta o debate sobre discriminação e desigualdade racial relacionado aos conflitos e desigualdades de classes sociais.” Essa perspectiva leva em consideração o racismo como elemento fundamental das “relações raciais assimétricas na sociedade brasileira.” (2010: 66) que impactam na exclusão de negros no Ensino Superior. Nascimento indica que o PVNC e a EDUCAFRO destacam-se entre os pré-vestibulares populares “como as principais organizações, tanto em termos de números (cursos e pessoas envolvidas), quanto em termos de presença e influência que, eventualmente, exercem no debate e na agenda de constituição de políticas públicas e institucionais.” (Id.: 99)

Nosso trabalho insere-se nos estudos sobre as lutas e movimentos aqui tratados, buscando conhecer melhor a EDUCAFRO. A atuação dessa organização é reconhecida socialmente e já há trabalhos publicados sobre ela, sobretudo no que diz respeito a sua importância nos debates brasileiros sobre as ações afirmativas. Nesta pesquisa nos debruçaremos sobre a EDUCAFRO em sua relação com a produção de conhecimentos e o currículo que ela produz com os sujeitos envolvidos em seus processos educativos.

A EDUCAFRO é uma organização presente em diferentes estados brasileiros, através de núcleos espalhados por diversos municípios. Tendo em vista as possibilidades de desenvolvimento dessa pesquisa, fez-se necessária a realização de um recorte para a análise. Desse modo, foi selecionada para o desenvolvimento da pesquisa uma região do Rio de Janeiro, concentrando-se no núcleo FGV-Nelson Mandela, localizado no Centro da capital do estado, local para onde diariamente deslocam-se para trabalhar pessoas residentes em diferentes do estado. Assim, os estudantes desse núcleo são oriundos de diversos locais. Deste modo, quando nos referimos ao currículo da EDUCAFRO, apontamos para este recorte de análise, dialogando com a organização de forma mais ampla, tendo em vista que há estruturas e documentos institucionais que farão parte da análise e que se referem à organização como

um todo, podendo informar sobre uma perspectiva institucional de formação que perpassa os currículos dos núcleos de alguma forma.

A pesquisa foi desenvolvida através da análise de diferentes documentos, da observação participante das reuniões gerais e da construção e análise de entrevistas de História Oral. A História Oral foi privilegiada tendo em vista que nos possibilita conhecer as perspectivas daqueles que vivem e constroem o currículo da EDUCAFRO. Apesar de nos trazer a dimensão do vivido, a metodologia da história oral não é utilizada com a intenção de reconstituí-lo, “Como em Um filme, a entrevista nos revela pedaços do passado, encadeados em um sentido no momento em que são contados e em que perguntamos a respeito.” (ALBERTI, 1990: 17). A partir da analogia de Alberti é possível entender que a entrevista de história oral é um recorte em dois sentidos. O primeiro diz respeito à questão do próprio tempo da narrativa que não permite a possibilidade de contar todo o passado, tendo em vista que seria necessária uma vida para contar o que foi vivido em uma vida. O segundo sentido em que a entrevista constitui-se como um recorte é o das escolhas da narrativa, que tem a ver tanto com o que o entrevistador pergunta quanto com o que o entrevistado entende que é importante, válido, seguro e interessante dizer naquele momento.

As escolhas das narrativas e a relação entre memória e esquecimento são pontos importantes a serem observados. Estes pontos tornam possível perceber através da entrevista a concepção dos sujeitos no presente sobre o passado que relatam, permitindo que venha à tona o que eles acionam na construção de suas memórias e identidades, o que no escopo dessa pesquisa é fundamental, tendo em vista que a formação de subjetividades é afetada pelo currículo. Neste sentido, a história oral foi uma metodologia importante para a análise, pois “permite não apenas compreender como o passado é concebido pelas memórias, mas principalmente como essas memórias se constituíram.” (ALBERTI, 1996: 9) e

o conhecimento do passado dito “objetivo” não basta para explicar o presente, sendo preciso acrescentar-lhe o conhecimento da percepção presente do passado. Esse “presente do passado” é precisamente a memória, e o estudo acadêmico dessa última permite melhor compreender a identidade que ela tem por função estruturar. (FRANK, 1992. *Apud* ALBERTI, 1996)

As entrevistas produzidas e utilizadas na pesquisa foram analisadas como documentos, tendo em vista que “as entrevistas tem valor de documento, e sua interpretação tem a função

de descobrir o que documentam.” (ALBERTI, 2004: 19). Como todo documento, a entrevista não é neutra e, cabe ao pesquisador realizar uma análise crítica, como pondera Pollak:

Se a memória é socialmente construída, é óbvio que toda documentação também o é. Para mim não há diferença fundamental entre fonte escrita e fonte oral. A crítica da fonte, tal como todo historiador aprende a fazer, deve, a meu ver, ser aplicada a fontes de tudo quanto é tipo. Desse ponto de vista, a fonte oral é exatamente comparável à fonte escrita. Nem a fonte escrita pode ser tomada tal e qual ela se apresenta. (1992: 8)

A partir da perspectiva acima desenvolvida foram produzidas fontes orais, através de entrevistas realizadas durante a pesquisa, a saber ¹⁰:

- E., coordenador geral da EDUCAFRO Rio, é servidor público e tem formação em ciências sociais;
- L., voluntário da coordenação geral da EDUCAFRO Rio, tem formação em Direito e cursa ciências sociais. Foi professor no núcleo FGV-Nelson Mandela;
- I., coordenadora geral do núcleo FGV-Nelson Mandela, tem formação em história e cursa pedagogia e ciências sociais aplicadas com bolsas da EDUCAFRO. Foi aluna do núcleo;
- J., coordenador pedagógico do núcleo FGV-Nelson Mandela, tem formação em Pedagogia e foi professor do núcleo em alguns momentos, dando aulas de história;
- G., professora de redação do núcleo FGV-Nelson Mandela há dez anos, já tendo atuado em outros núcleos da organização. É advogada de formação, atuando na profissão e como voluntária do núcleo;
- V., professor de cultura e cidadania, filosofia e sociologia. Atuou até 2015 no núcleo FGV-Nelson Mandela, tendo sido um de seus fundadores, ainda enquanto aluno. Atuou também como professor da disciplina cultura e cidadania. Atualmente é professor em outro núcleo. Tem formação em ciências sociais aplicadas¹¹;

¹⁰ Não citamos os nomes de nossos entrevistados, respeitando o desejo de alguns deles de manter o sigilo sobre suas identidades, o que foi acordado e registrado em termo de consentimento livre e esclarecido.

¹¹ O professor de física e o professor de Cultura e Cidadania, filosofia e sociologia atuaram no núcleo por muitos anos, mas não em 2018. O Professor de sociologia foi aluno e um dos fundadores do núcleo pré-vestibular. Ambos fazem parte da organização da EDUCAFRO Rio de forma ampliada e, frequentemente, falam nas reuniões gerais. A escolha desses professores para entrevista, apesar de não atuarem no núcleo neste momento, deu-se pela importância atribuída a eles por outros professores e coordenadores do núcleo e pelo entendimento de que nossa análise sobre o currículo não segue uma visão linear de tempo. Assim, o currículo construído na

- A., professor de física, atuou no Núcleo FGV-Nelson Mandela em 2015 e já atuou como professor em outros núcleos. Atualmente participa da coordenação geral e atua nas Reuniões Gerais, estando na EDUCAFRO desde 2014. É professor de formação, sendo atualmente professor no Instituto de Física de uma universidade pública¹².

Além das entrevistas produzidas na pesquisa, foram utilizadas entrevistas produzidas por Amílcar Pereira e Verena Alberti, com Frei Davi Raimundo dos Santos, fundador da EDUCAFRO,¹³ que tiveram trechos publicados no livro *Histórias do movimento negro no Brasil: Depoimentos ao CPDOC*.¹⁴ A utilização da entrevista de Frei Davi na análise visou conhecer mais profundamente a trajetória da fundação da EDUCAFRO e sua perspectiva oficial de currículo, a qual irá participar dos currículos nas salas de aula da organização, em negociação com outros saberes e pertencimentos presentes nesse espaço-tempo.

Através das análises das entrevistas e das demais fontes utilizadas na pesquisa foi possível construir a dissertação de mestrado que ora se apresenta. No primeiro capítulo apresentamos a EDUCAFRO enquanto organização do movimento negro, trazendo um breve histórico de sua fundação. Exploramos as interseções com o grupo franciscano da Igreja Católica e diferenças que marcam integrantes e alunos da organização e os espaços por ela ocupados. Procuramos expor a estrutura organizacional da EDUCAFRO em âmbito nacional e a estrutura da EDUCAFRO Rio, destacando a importância do voluntariado na organização. Abordamos também a forma de organização e funcionamento do núcleo pré-vestibular FGV-Nelson Mandela, sobre o qual a pesquisa debruçou-se mais profundamente. Diferentes formas de atuação da EDUCAFRO foram exploradas, destacando-se a característica militante de suas ações. Identificamos que essa atuação diversificada converge para a busca de transformações na estrutura social, sobretudo no que diz respeito às desigualdades sociais e aos processos de exclusão dos negros.

EDUCAFRO hoje dialoga com aquele construído a algum tempo atrás, bem como, o recorte sobre o ano de 2018 não configura-se para nós como restritivo.

¹² Entre os entrevistados há uma mulher branca e os demais são homens e mulheres negros. Destacamos os pertencimentos raciais de nossos entrevistados por entendermos a importância da presença de sujeitos negros em posições de destaque na EDUCAFRO. Essa presença tem impacto inclusive no currículo, por explicitar o protagonismo negro e a ocupação de espaços.

¹³ Entrevistas produzidas no âmbito do projeto “História do movimento negro no Brasil: constituição de acervo de entrevistas de história oral”, coordenado por Verena Alberti. Entrevistadores: Verena Alberti e Amílcar A. Pereira.

¹⁴ ALBERTI, Verena e PEREIRA, Amílcar Araujo. (orgs.) **Histórias do movimento negro no Brasil: Depoimentos ao CPDOC**. Rio de Janeiro: Pallas; CPDOC/FGV, 2007.

No segundo Capítulo indicamos nossa compreensão de currículo, apontando os principais referenciais teóricos nos quais ela se baseia. A partir de um entendimento de currículo como espaço-tempo de encontro onde as diferenças se colocam em fronteira e em negociação, apontamos os caminhos metodológicos que percorremos para conhecer o currículo da EDUCAFRO. Abordamos a construção da categoria discursiva "voluntários" como forma de construir unidade e manter diferenças na organização e buscamos destacar a importância do encontro entre movimento negro e franciscanos nas construções curriculares da EDUCAFRO. Apontamos para a construção de um currículo formal na EDUCAFRO que não pressupõe um documento escrito, mas se desenha nos diferentes documentos da organização e se estabelece de maneira formativa através da legitimação de saberes desenvolvida nos diferentes espaços de encontro por ela criados com estudantes, professores e coordenadores. Realizamos, ainda neste capítulo, uma breve análise do currículo do ENEM, buscando perceber a inserção de conteúdos relativos a questões raciais ao longo do período de aplicação do exame, para compreendermos possíveis negociações do currículo da EDUCAFRO com o currículo oficial do ENEM.

Finalmente, no terceiro capítulo, nos dedicamos a conhecer o currículo construído na EDUCAFRO, através das negociações entre o currículo formal construído pela organização, o currículo do ENEM e saberes dos sujeitos envolvidos no processo educativo. Apresentamos espaços desenvolvidos pela EDUCAFRO para a construção de saberes que seu projeto educacional tem como objetivo construir, trazendo à tona alguns desses saberes e negociações, observamos estratégias desenvolvidas pela organização, dentro das possibilidades encontradas, que variam em diferentes momentos. Ressaltamos a diferença como sempre presente no currículo e como possibilidade de construção de entre-lugares, de emergência de novos saberes. Apontamos que a construção de uma educação antirracista se desenha no currículo construído nas salas de aula e nos diferentes espaços formativos da EDUCAFRO, afetando estudantes e voluntários, a partir de um currículo formal ancorado em saberes do movimento negro e do contato com sujeitos militantes desse movimento.

Itinerários da pesquisa

Numa tarde de quinta-feira, em um Campus Universitário no Centro do Rio de Janeiro, encontramos nosso primeiro interlocutor na EDUCAFRO, L., um militante negro que

atua na coordenação geral da organização no estado. Ali, no seu local de estudo ele nos falou sobre a sua trajetória, como a EDUCAFRO a atravessou e ele a atravessa, como voluntário da organização, homem negro, filho de empregada doméstica em sua segunda graduação. Essa tarde se estendeu até a noite em caminhos pelo centro da cidade, fazendo contatos, atravessando lugares e conhecendo pessoas. Fomos até o local da antiga sede da EDUCAFRO, onde L. me mostrou a sala trancada que ainda guardava os computadores e outros materiais da organização. O local é o que poderíamos chamar de um lugar de fronteiras bastante aparentes: a Igreja de Nossa Senhora do Rosário e São Benedito dos Homens Pretos, onde se abriga o Museu do Negro. Souza, apoiada em Bhabha, nos fala sobre esse entre-lugar desenhado na Igreja pela presença do Museu do Negro:

Diante da diversidade da identidade negra, consideramos que dentro da exposição apresentada pelo Museu do Negro estão em jogo negociações de identidades. As religiões de matriz africana dividem espaço com os santos católicos, fazendo da instituição um “entre-lugar”, que segundo Bhabha (2003, p. 20), forneceria “o terreno para a elaboração de estratégias de subjetivação, singular ou coletiva, iniciando novos signos de identidade e postos inovadores de colaboração e contestação, no ato de definir a própria ideia de sociedade”. Nesse sentido, quando pensamos nessa exposição com o enfoque nos diferentes aspectos religiosos, o fazemos na perspectiva de perceber as articulações de diferenças culturais em um lugar de negociação. (Souza, 2016:20)

A Igreja dedicada a santos de devoção tradicionalmente ligados a fiéis negros, além do museu, abrigou a sede da EDUCAFRO, o que revela outros possíveis entre-lugares a partir da diversidade da experiência negra vivida em seu espaço.

Mais um lugar onde as fronteiras nos mostram que as diferenças não podem ser contidas é o núcleo pré-vestibular a que L. me conduziu. Por coincidência, o núcleo mais próximo de onde nos encontrávamos era o núcleo FGV-Nelson Mandela, que o projeto da pesquisa já indicava como espaço de análise. O núcleo de um curso pré-vestibular de uma organização franciscana abriga-se na Catedral Presbiteriana do Rio de Janeiro, onde se encontram estudantes, professores e coordenadores de diferentes denominações religiosas e com diferentes perspectivas sobre temas que costumam gerar atritos entre grupos religiosos.

Nos caminhos que percorremos L. foi ao encontro de uma estudante integrante de Coletivo Negro Nacional de estudantes de medicina, que nos contou um pouco de suas vivências e ações. L. me contou como seria potente levar a jovem para falar na Reunião Geral, como seria importante para os estudantes da EDUCAFRO saber que a possibilidade de uma jovem negra de São Gonçalo tornar-se médica é real. A força de sua figura, sua simples

aparição como mulher negra que ocupa esse lugar historicamente negado é para ele uma potência em si. Na Reunião Geral muitos jovens negros e negras seriam impactados por essa figura e pela sua trajetória.

Cruzando as ruas da cidade com o voluntário da EDUCAFRO tornou-se evidente que o currículo da organização é atravessado pelos sujeitos dessa cartografia constituída de diferentes caminhos. O entusiasmo em levar a futura médica negra para a Reunião Geral evidenciou como esse espaço é caro a quem conduz as ações da EDUCAFRO. Assim, nossa pesquisa que, a princípio, propunha-se a conhecer um núcleo pré-vestibular da organização, precisou ampliar seus itinerários para abarcar um lugar de encontro mais amplo e extremamente rico no que concerne aos encontros e às fronteiras de um currículo, a Reunião Geral da EDUCAFRO Rio.

As Reuniões Gerais acontecem no centro da capital do estado, na Catedral Metropolitana de São Sebastião do Rio de Janeiro¹⁵, e acolhem alunos e voluntários de todos os seus núcleos e muitos estudantes que buscam a organização para acessar bolsas de estudos, cursos pré-vestibulares e outras oportunidades. Mas, elas não são a única ferramenta a unir os diferentes núcleos e estudantes da EDUCAFRO. A *Prova de Cidadania* é um pré-requisito para o ingresso nos cursos e para o acesso bolsas e outros benefícios. No site da instituição estão disponíveis os *Temas de Cidadania*, textos que embasam a prova. Assim, entendemos que os Temas de Cidadania são uma forma de trazer para os alunos assuntos e discussões que a organização considera relevantes. Deste modo, nos debruçamos sobre a análise dos textos utilizados como base para a prova aplicada na EDUCAFRO Rio em nossa análise, entendendo que o conteúdo desses textos atravessa o currículo que se constrói na organização.

O site da EDUCAFRO estabeleceu-se como importante fonte de pesquisa por conter documentos institucionais e por ser relevante ferramenta de comunicação entre a organização e os estudantes que dela fazem parte ou buscam fazer. A falta de um espaço físico como sede reforçou a importância dessa ferramenta no contato com os alunos e em nossa análise. Segundo o coordenador geral da EDUCAFRO Rio a falta de uma sede faz com que os meios virtuais de comunicação sejam ainda mais importantes. Além disso, o acesso a dados institucionais pela pesquisa foi difícil por não haver um local de armazenamento onde

¹⁵ Catedral Católica

pudéssemos buscá-los. Assim, foram coletados documentos no site e dados coletados a partir de informações de integrantes da EDUCAFRO e da observação participante.

Nossas trilhas pelo centro do Rio de Janeiro seguiram ainda com os encontros com nossos entrevistados, além do primeiro voluntário, L., que atua na parte organizacional da EDUCAFRO Rio, professores e coordenadores do núcleo FGV-Nelson Mandela e coordenador Geral da EDUCAFRO Rio, E.. As entrevistas aconteceram no IFCS-UFRJ, no núcleo pré-vestibular, no Instituto de física da UFRJ, em um escritório de advocacia, na Biblioteca Parque Estadual e Estação de Trens Central do Brasil. A diversidade de lugares deveu-se à adequação às possibilidades dos entrevistados, que, todos voluntários, dividem seu tempo como professores e coordenadores com atividades laborativas e/ou de estudos.

A entrevista com o coordenador geral nos levou a novos caminhos pela cidade. Após uma reunião com representantes de uma faculdade confessional evangélica do Rio de Janeiro, o coordenador encontrou-me no núcleo FGV-Nelson Mandela, onde, durante a tarde ele conduziu o primeiro encontro com um grupo de pretendentes à vagas de mestrado. Ao fim dessa reunião nos dirigimos à Biblioteca Parque Estadual do Rio de Janeiro, onde, antes de minha entrevista assisti a uma entrevista do coordenador com um grupo de graduandos em direito da UFRJ, na qual foi abordada a temática das cotas em universidades públicas. Nossa entrevista também não se fixou em um lugar. Dado o horário de funcionamento da biblioteca, tivemos que finalizar a entrevista na Estação de Trens Central do Brasil, o lugar que foi possível tendo em vista que E. seguiria para uma reunião.

Os diferentes espaços em que encontramos nossos entrevistados e a entrevista com o coordenador, realizada três meses depois de nosso primeiro encontro com um voluntário da EDUCAFRO e a participação em algumas reuniões gerais, nos levaram à reafirmação de que os itinerários da pesquisa precisavam abordar espaços além do núcleo pré-vestibular. Apesar de sabermos que os encontros não podem ser capturados e que as fronteiras são borradas e não podem ser demarcadas com fixidez, buscamos captar o mais próximo possível dos encontros e das fronteiras que vão atravessar o currículo da EDUCAFRO, pelas trajetórias dos professores e coordenadores, pelas presenças e falas nas reuniões gerais, pelos textos dos temas de cidadania, além das salas de aula e do próprio espaço do núcleo pré-vestibular.

Capítulo 1 – EDUCAFRO: franciscanos, movimento negro, pré-vestibular.

A EDUCAFRO é uma organização que reúne representantes de diferentes âmbitos da sociedade em suas lutas. Fundada por um membro da ordem Franciscana, Frei David Raimundo dos Santos, agrega grande quantidade de militantes, um significativo número de professores¹⁶, entre os quais há praticantes de diferentes credos¹⁷ e ateus¹⁸, estudantes, licenciados e profissionais formados em áreas de conhecimento próximas das áreas de ensino dos conteúdos de Ensino Médio. Além disso, constitui-se como um movimento negro, por suas pautas e pelos sujeitos que dela fazem parte, dialogando com o movimento negro de forma ampliada. A História da EDUCAFRO remonta a outra organização, da qual seus fundadores desvincularam-se, o PVNC. Este teve sua fundação em 1993 e, em 1997, a EDUCAFRO é fundada por um grupo dissidente do PVNC, incluindo Frei David, que esteve envolvido com grande destaque na construção do PVNC. A partir de 1998 as duas organizações passaram a atuar de forma independente, e “são referências no Movimento dos Cursos Pré-Vestibulares Populares e as organizações mais conhecidas pela sociedade em geral. Em diversos momentos, essas organizações assumem o papel de representantes dos cursos pré-vestibulares populares.” (NASCIMENTO, 2010: 105).

Frei David Santos nos conta sobre a fundação do PVNC:

O pré-vestibular nasceu a partir de uma reunião que fizemos lá em São João de Meriti, na paróquia dos franciscanos, com a *juventude franciscana da paróquia*. E descobrimos que de cada cem jovens apenas um tinha proposta de fazer uma faculdade. Os demais todos estavam já adaptados em ser mão-de-obra barata. (...) Isso me deixou muito quebrado, e aí comecei a discutir a questão do negro dentro da *Pastoral do Negro*, dentro do Consciência Negra... Ou seja, em todo grupo de que eu participava, eu levantava a questão do negro na universidade. E a gente foi e fez nascer em 89... Tivemos uma reunião em São Paulo, em 89, com um grupo de negros católicos, e um dos temas centrais foi isso aí: a exclusão do negro da universidade. Existia lá em São Paulo o padre Batista, um padre negro muito guerreiro, e aí marcou-se uma reunião com o cardeal dom Paulo Evaristo Arns.¹⁹ Objetivo: propor ao cardeal que ele, que era o chanceler da PUC em São Paulo, determinasse cem bolsas, 200 bolsas, sei lá... um número de bolsas, para negros do Brasil inteiro que estivessem trabalhando e lutando em prol da consciência negra. Então seriam bolsas destinadas para pessoas negras que lutam pela causa. Essa era a proposta.

¹⁶ Entre os professores da EDUCAFRO há professores de formação e pessoas que lecionam apesar de terem formações em outras áreas, ou estarem ainda em formação. Isso é possível, pois, não há regulamentação para atuação em cursos livres, como um pré-vestibular. A questão da formação certamente tem implicações na sala de aula, entretanto, esse seria um debate necessariamente profundo, que não será possível abordar nesse trabalho.

¹⁷ A organização enquanto movimento negro apresenta diálogo com fiéis de religiões de matrizes africanas. No segundo capítulo aprofundaremos o debate sobre as fronteiras religiosas no currículo da EDUCAFRO.

¹⁸ Durante o trabalho de campo conhecemos apenas alguns professores dentro do universo da organização. Entre eles havia ateus, evangélicos de diferentes denominações e católicos.

¹⁹ Dom Paulo Evaristo Arns foi arcebispo metropolitano de São Paulo em 1970 e cardeal em 1973. Em maio de 1998 transferiu o cargo de arcebispo de São Paulo para dom Cláudio Hummes.

O cardeal topou o desafio e mandou um bilhete para o reitor para ele estudar e colocar em prática essa proposta. O reitor, de maneira muito violenta, muito racista, disse não, porque aquilo era racismo. Não admitia que a PUC fosse usada para atos racistas. E, portanto, o homem não botou em prática a proposta do cardeal dom Paulo Evaristo Arns. Este fato me fez *buscar estratégias*. Eu disse: “Bom, se aqui está brecada pelo reitor, se o reitor teve o poder de brecar a fala de um cardeal, vamos buscar outro caminho.” Então, no Rio de Janeiro, vamos tentar fazer nascer um pré-vestibular para ajudar o povo a entrar nas faculdades públicas e vamos tentar convencer pessoas para ajudar a gente cedendo bolsas em universidades particulares, como a PUC-Rio, mas em hora nenhuma usar o nome negro, *vamos falar carente*, usar o nome carente. Já *o pré-vestibular, vamos radicalizar: vamos fazer Pré-Vestibular para Negros*. O acordo de bolsa, vamos fazer uma estratégia: bolsa para pobre.

E aí começamos a discutir a questão do pré-vestibular e percebemos que não conseguíamos montar a equipe de professores. A proposta era: só professores negros e só para alunos negros. Em 89 começou essa discussão na Baixada Fluminense, a partir dessa primeira reunião em São Paulo. E aí então a coisa ia pegando fogo em 89, 90, 91... e não nascia esse pré-vestibular. Por que não nascia? Porque descobrimos que *não existiam negros na nossa região preparados em universidades para serem professores no pré-vestibular*. (...) E isso nos levou a um trauma, a grandes discussões, e aí então em 92 decidimos abrir, aceitar *qualquer um que quisesse ser professor*. *E iríamos ter só alunos negros*.

(...) E aí começaram a aparecer alguns professores brancos e negros para ajudar, e montamos em 93 a primeira turma. Em 93, então, a primeira turma montada; o título era “Pré-Vestibular para Negros”, mas tinha mais ou menos, vamos botar aí *uns 30% de brancos entre alunos*. *A gente radicalizou no nome, mas deixou mais light na composição*.

E aí estourou *uma revolução dentro desse pré-vestibular: professores e alunos brancos e negros não conscientes falaram: “Ou vocês tiram o nome negro ou nós professores vamos embora daqui”*. Foi um vai e vem, reuniões e mais reuniões, faz não faz, e *com muita estratégia conseguimos convencê-los a não tirar o nome negro, mas botar um outro nome, incluir o nome carente*. Aí ficou (...) “Pré-Vestibular para Negros e Carentes”. O trabalho foi adiante, a palavra carente amorteceu os conflitos e *a própria sociedade começou a acolher mais a idéia, a imprensa começou a acolher mais a idéia*. *Ou seja, a coisa começou a andar com mais desenvoltura, não tendo grandes barreiras como tinha na primeira etapa*. E o trabalho pegou pique e nesse ínterim conseguimos um acordo com a PUC-Rio para bolsas para pobres. Ali tiramos a palavra negro: pobre. (Grifos nossos)²⁰

Na narrativa do fundador e atual coordenador geral da EDUCAFRO, construída em entrevista em 2004, é possível perceber diferenças entre as pessoas envolvidas e a importância das negociações na construção do PVNC. Homi Bhabha (1998) aponta a diferença como possibilidade de construção de novos espaços de significação subalterna. Nesse sentido, Frei David e Padre Batista aparecem construindo novas possibilidades a partir de seu posicionamento dentro da Igreja Católica, mas para isso, precisaram negociar com figuras de poder na instituição, com visões muito diferentes das suas. Além disso, na construção do curso, não foi possível a homogeneidade a princípio desejada, apenas com professores e alunos negros, no sentido da construção de uma radicalidade na perspectiva da raça. Assim, sujeitos com diferentes pertencimentos raciais encontraram-se no curso, e, essas diferenças

²⁰ Entrevista realizada em 11.05.2004, no CPDOC da FGV, no âmbito do projeto “História do movimento negro no Brasil: constituição de acervo de entrevistas de história oral”, coordenado por Verena Alberti. Entrevistadores: Verena Alberti e Amílcar A. Pereira. Alguns trechos da entrevista foram publicados no livro ALBERTI, Verena e PEREIRA, Amílcar Araujo. (orgs.) **Histórias do movimento negro no Brasil: Depoimentos ao CPDOC**. Rio de Janeiro: Pallas; CPDOC/FGV, 2007.

fizeram nascer novas negociações, buscaram ser representadas, influenciando na alteração do nome do curso, que passa a incluir a palavra *carente*. Essa negociação interna pareceu dialogar com a sociedade mais ampla, produzindo uma maior aceitação e a diminuição das barreiras, o que faz muito sentido em uma sociedade que, em certa medida, nega a existência do racismo e ainda vê, em muitos casos, as lutas antirracistas e as políticas de ações afirmativas como provocadoras de racismo.²¹

A Igreja católica, como toda instituição, não é homogênea, e comporta diferenças internas. O envolvimento de alguns de seus integrantes com causas do movimento negro, como Padre Batista e Frei David Santos é revelador da construção de novos espaços de significação subalterna nas negociações entre o movimento negro e religiosos. De acordo com Bhabha “A questão da diferença cultural nos confronta com uma disposição de saber ou com uma distribuição de práticas que existem lado a lado, *abseits*, designando uma forma de contradição ou antagonismo social que tem que ser negociado em vez de ser negado.” (1998: 228). Um exemplo de disputa e negociação do movimento negro no campo religioso católico é a construção da missa afro, na qual Frei David, fundador da EDUCAFRO, esteve envolvido:

Um dos eixos da luta do negro no Brasil foi a questão da mística religiosa, da expressão religiosa. Houve uma fase áurea no Brasil, em que a comunidade negra católica decidiu trabalhar, como eixo de conscientização, o debate da europeização da missa e do ser Igreja. A contrapartida foi provocar e apresentar uma maneira diferente de ser Igreja e de se fazer missa. Então se investiu muito nas missas afro, em que você tira, por exemplo, o piano e bota o atabaque; tira a toalha branca do altar e bota a toalha colorida, e assim vai. São vários elementos que, somados, provocaram uma revolução muito forte na visão cultural religiosa com *grandes conflitos dentro da Igreja*. E ao mesmo tempo, por ser algo muito verdadeiro, por ter um extrato forte de verdade, com grandes aceitações também. O trabalho cresceu muito e hoje a Igreja não consegue pensar mais a si sem discutir o tema da inculturação. Inculturação afro. (...) A inculturação é todo o processo que faz com que você introduza, dentro do ser Igreja, valores da cultura marginalizada – no nosso caso, cultura negra ou cultura indígena.(...) É um conceito de dentro da Igreja que já está hoje na sociedade, frente ao uso constante. É um conceito que nasceu por volta dos anos 80.²²

A atuação de integrantes da Igreja Católica e outros indivíduos envolvidos no PVNC é indicada (NASCIMENTO, 2010; SIQUEIRA, 2011) como uma das questões que causaram o rompimento de alguns integrantes e a fundação da EDUCAFRO. A vinculação a um grupo da

²¹ Observamos na sociedade brasileira, atualmente, o avanço de forças reacionárias e de discursos inflamados contra as minorias que vêm conseguindo alcançar direitos antes negados. Durante os últimos quinze anos as lutas antirracistas avançaram e permitiram a construção de políticas de ações afirmativas, que abalam estruturas de poder e hierarquias raciais. Acreditamos que o discurso reacionário que emerge nos últimos anos pode ter relação com uma reação ao avanço das lutas antirracistas e das políticas de ação afirmativa, assim como aos direitos conquistados por outros grupos minoritários.

²² Entrevista realizada em 12.07.2004, no CPDOC da FGV, no âmbito do projeto “História do movimento negro no Brasil: constituição de acervo de entrevistas de história oral”, coordenado por Verena Alberti. Entrevistadores: Verena Alberti e Amílcar A. Pereira. Alguns trechos da entrevista foram publicados no livro ALBERTI, Verena e PEREIRA, Amílcar Araujo. (orgs.) **Histórias do movimento negro no Brasil: Depoimentos ao CPDOC**. Rio de Janeiro: Pallas; CPDOC/FGV, 2007.

Igreja constitui-se como uma das diferenças entre PVNC e EDUCAFRO, que assume a identidade jurídica de Francisco de Assis: Educação, Cidadania, Inclusão e Direitos Humanos (FAecidh). As divergências entre religiosos e não religiosos aparecem no relato de Frei David:

Então o pessoalzinho que tinha uma bronca de Igreja... Tudo o que o frei David falava – o frei David é a Igreja – então não presta. Se o frei David é a Igreja, o que ele fala não presta. A Igreja não prestava para eles. Era um grupo de pessoas anti-Igreja, anti-clericais mesmo.²³

Na perspectiva de Frei David a EDUCAFRO é uma apropriação da estrutura Igreja em benefício do negro. Ela constitui uma forma de associar sua atuação como franciscano à sua atuação como militante negro:

nesses 20 anos, a gente como padre oficial de uma paróquia, fazia 10% de trabalho na paróquia como padre e 90% a gente ia pelo Brasil afora trabalhando a questão do negro. Foi a minha proposta. *Eu me tornei padre para colocar a estrutura da Igreja a serviço do negro. Foi essa a minha estratégia, foi essa e está sendo ainda essa a minha estratégia.* Me tornei padre para colocar a estrutura da Igreja a serviço do negro. Essa rede de pré-vestibular comunitário que nós criamos no Brasil, ligada ou não à Igreja, o despertar do ingresso do negro na universidade aconteceu porque a gente botou, radicalmente, a estrutura da Igreja para esse serviço. Então, os núcleos de pré-vestibular nasciam nas igrejas, nos salões das igrejas e a coisa ia pegando fogo por aí.²⁴

Além dos embates em função da participação de religiosos na organização do PVNC, Nascimento (2010) indica a questão das bolsas na PUC, universidade privada, como outro motivo para o rompimento do grupo que fundou a EDUCAFRO, tendo em vista que muitos integrantes do PVNC entendiam que seus estudantes deveriam buscar apenas universidades públicas, enquanto espaços que deveriam pertencer à população. Para eles, as parcerias com as universidades privadas fortaleceriam esses espaços em detrimento das públicas.

O debate em relação às instituições privadas também é apontado no relato de Frei David Santos como importante no rompimento com o PVNC e na fundação da EDUCAFRO:

Na PUC era aberto: todos que passassem tinham bolsa imediatamente. E entre os que passavam na PUC e os que estavam passando nas públicas, o número de aprovados na PUC era bem maior. E o número das públicas, bem menor. Então algumas lideranças começaram a dizer que o projeto estava se desvirtuando porque estava colocando a maioria dos alunos nas particulares, e não nas públicas. E eu cansei de falar: “Gente, isso é uma visão errada de vocês porque vocês têm que lembrar que a PUC é uma faculdade filantrópica, ou seja, não paga impostos. E esse imposto não pago tem que investir no pobre.” Só que até então, por não ter pobre disputando PUC, a PUC investia no classe média em crise financeira. O classe média entrou na PUC pagando, seis meses depois o pai ficava desempregado e batia na porta da PUC pedindo bolsa. A PUC dava bolsa porque não tinha ninguém para dar bolsa, dava para eles, classe média. E que, portanto, a nossa proposta era a PUC, faculdade de excelência, ser

²³ Entrevista realizada em 11/05/2004, no CPDOC da FGV, no âmbito do projeto “História do movimento negro no Brasil: constituição de acervo de entrevistas de história oral”, coordenado por Verena Alberti. Entrevistadores: Verena Alberti e Amílcar A. Pereira.

²⁴ Idem.

um espaço estratégico para o pobre entrar e mudar suas vidas. Mas um grupo grande não aceitava. E me expulsaram do PVNC dizendo que eu era uma pessoa anti-universidades públicas e que meu método era querer botar o pessoal nas particulares. E brigas normais políticas, tinha vários grupos políticos dentro do PVNC, era um movimento muito aberto, a gente trabalhava de maneira muito aberta. Era pluri-religioso, apesar de estar ligado a nós católicos, nós que fazíamos... Ou seja, a crise do Consciência Negra, a crise dos APNs estourou no PVNC. A sede era na igreja de São João de Meriti, as pessoas que mais jogavam para o trabalho acontecer eram padres, freiras, pessoas ligadas à Igreja Católica, mas outras lideranças não-católicas vinham do Rio, e todas as reuniões eram grandes “quebra-paus”.

E aí a gente avaliou: “Puxa vida, o gasto de energia que perdemos com essas brigas é tão grande. E podíamos estar aplicando isso para inclusão do nosso povo na universidade.” E decidimos então radicalizar, a gente falou: “Pessoal, vamos fazer o seguinte: criar duas entidades. Mantém PVNC, todos nós somos PVNC, só que eu não abro mão da estratégia de botar quem quer entrar, na PUC e em outras particulares que dêem bolsa. Então eu proponho: todos nós somos PVNC e aqueles que querem bolsa em particulares também vão então fazer pedido de inscrição na EDUCAFRO. A EDUCAFRO vai ser uma entidade ligada, vamos criar a EDUCAFRO só para cuidar de bolsas de estudo. E portanto a gente tem as duas coisas. Vocês, PVNC, estão livres de bolsas de estudo, PVNC continua só com públicas, mas eu não quero jogar no lixo essa grande estratégia. Então, qualquer aluno de PVNC ou de qualquer outra entidade da sociedade brasileira pode disputar bolsa na PUC, basta ser negro e pobre.” Aí eles acharam que era uma maneira boa e aceitaram. E eu continuei no PVNC e fundei a EDUCAFRO para poder atender... A meta era essa: só atender bolsas de estudo. Então nós íamos nas reuniões do PVNC normalmente, como um dos fundadores, como um dos articuladores, e fundei a reunião da EDUCAFRO. E era só universitário. Reunia 800 universitários no Rio de Janeiro, era uma coisa fantástica, era um movimento incrível.²⁵

De acordo com o Frei alguns núcleos do PVNC impediam seus alunos de buscarem bolsas na EDUCAFRO, gerando migrações de alunos para os núcleos que aceitavam o acesso às bolsas. As instituições foram ampliando seu afastamento, o que culminou com mudança na estrutura da EDUCAFRO e uma separação total entre as organizações.

Houve um grande esvaziamento das reuniões do PVNC. Reunião que tinha quatrocentas pessoas passou a ter quarenta, trinta, cinquenta pessoas. E a multidão toda passou a ir para a EDUCAFRO. E aí essa multidão, então, começou a exigir que a EDUCAFRO também tivesse pré-vestibular. Eu disse: “Não. Nossa meta não é... Pré-vestibular é PVNC. Nós somos PVNC e trabalhamos também com...” Aí as pessoas me questionaram: se eu mesmo não estava mais indo às reuniões do PVNC, como é que eu dizia que era PVNC? Eu disse: “É, vocês têm razão. Realmente está faltando coerência de minha parte.” Aí convocamos uma reunião do pessoal que vinha nas reuniões da EDUCAFRO e colocamos a questão. Botamos em votação: 99% foi a favor de a EDUCAFRO ser uma entidade que também tivesse pré-vestibulares. E passamos a ter pré-vestibular também. Isso em 98, se eu não me engano. Em 97 fundamos e em 98 mudamos, se eu não me engano. Introduzimos então pré-vestibular também na EDUCAFRO e grande parte dos núcleos do PVNC transformou-se em EDUCAFRO.²⁶

²⁵ Entrevista realizada em 11/05/2004, no CPDOC da FGV, no âmbito do projeto “História do movimento negro no Brasil: constituição de acervo de entrevistas de história oral”, coordenado por Verena Alberti.

Entrevistadores: Verena Alberti e Amilcar A. Pereira. Alguns trechos da entrevista foram publicados no livro ALBERTI, Verena e PEREIRA, Amilcar Araujo. (orgs.) **Histórias do movimento negro no Brasil: Depoimentos ao CPDOC**. Rio de Janeiro: Pallas; CPDOC/FGV, 2007.

²⁶ Entrevista realizada em 11/05/2004, no CPDOC da FGV, no âmbito do projeto “História do movimento negro no Brasil: constituição de acervo de entrevistas de história oral”, coordenado por Verena Alberti.

Entrevistadores: Verena Alberti e Amilcar A. Pereira. Alguns trechos da entrevista foram publicados no livro ALBERTI, Verena e PEREIRA, Amilcar Araujo. (orgs.) **Histórias do movimento negro no Brasil: Depoimentos ao CPDOC**. Rio de Janeiro: Pallas; CPDOC/FGV, 2007.

Assim, a EDUCAFRO tornou-se uma rede de pré-vestibulares comunitários com ação ampliada, mediando relações com universidades privadas na busca por bolsas de estudos e envolvida em lutas políticas pelas ações afirmativas no âmbito público. É possível perceber que as bolsas em instituições privadas funcionam hoje como um atrativo. Isso se percebe nas páginas da internet da organização, onde a oferta de bolsas merece grande destaque. Tais páginas constituem ferramentas de comunicação onde a EDUCAFRO se faz conhecer, divulgando suas ações, disponibilizando materiais para os associados e dialogando com aqueles que as acessam. O site da Regional Rio de Janeiro da EDUCAFRO (EDUCAFRO Rio) abre com uma imagem, que preenche toda a tela do dispositivo, composta de fotografia de estudantes negras ladeada por um fundo azul onde se lê “Bolsa de até 100% até o fim do curso.”²⁷, já na página da rede social Facebook da EDUCAFRO Rio, na parte dedicada a informações, no item *sobre*, onde a instituição apresenta-se a quem visita sua página, consta o texto “Bolsas de estudo nacional e internacional para graduação e pós-graduação, presenciais ou EAD, de até 100%, até o final do curso. Bolsas para cursos de idiomas. Cursos preparatórios para o ENEM, concurso público e pré-vestibular e muito mais.”²⁸

O fato de o texto sobre as bolsas de estudo aparecer antes e, por vezes, com maior destaque que os textos sobre os cursos pré-vestibulares, pode indicar uma forma de atrair pessoas que acreditam mais na possibilidade de conseguir uma bolsa em instituição privada do que no seu ingresso em instituições públicas de Ensino Superior, que historicamente são marcadas por processos de exclusão de pobres e negros, através de exames de seleção meritocráticos. Entretanto, essa possível crença não é necessariamente definitiva, e pode ser transformada e, nesse caso, o estudante pode buscar o ingresso em cursos pré-vestibulares da EDUCAFRO, divulgados nas mesmas páginas da internet. Nas Reuniões gerais, das quais precisam participar aqueles que desejam bolsa de estudos, é enfatizada a importância de ocupar as instituições públicas destacando possibilidades abertas com as ações afirmativas e a qualidade dos cursos. O professor e voluntário da coordenação geral A., que costuma falar nas Reuniões Gerais, incentivando os estudantes a buscarem as universidades públicas nos conta sobre a valorização dessas instituições na organização:

A gente atrai para uma bolsa na universidade privada, mas, se ele já é negro, tem o CEP, que é um problema, o CEP dele, e se ele tem um diploma só, somente um diploma, que... as empresas, quando vão procurar, elas procuram UFRJ, PUC, FGV, não é qualquer universidade. Então, a gente tenta mostrar o caminho em que ele tem a maior chance de conseguir alguma coisa. (...) A gente sabe que

²⁷ <http://educafro.org/> consulta em 19/12/17.

²⁸ https://www.facebook.com/pg/educafro.rio/about/?ref=page_internal consulta em 19/12/17.

existe uma diferença muito grande entre as universidades públicas e as privadas, que ao contrário do que acontece na rede de ensino fundamental, as públicas são superiores, com raras exceções, são as que têm maior qualidade. Então, se o cara já está todo quebrado, ainda tem um diploma de uma faculdade que não é muito reconhecida, ele não vai conseguir ir em frente, não vai dar. Ele só conseguiu o diploma, vai virar estatística, mas não vai conseguir emprego. (...) O objetivo são as públicas, se não der, vamos conseguir as privadas, mas o objetivo são as públicas.²⁹

Diferentes trabalhos (NASCIMENTO, 2010; SIQUEIRA, 2011; Schwartzman, 2009) destacam que na construção e na manutenção das políticas de ações afirmativas em Universidades públicas a EDUCAFRO teve atuação relevante. De acordo com Nascimento (2010), nas lutas pelas políticas de ação afirmativa como forma de combate às desigualdades e democratização de direitos os cursos pré-vestibulares populares ampliaram as bases sociais do movimento negro. A EDUCAFRO atuou nas lutas pela implementação das políticas de ações afirmativas na UERJ, primeira universidade brasileira a implementar cotas raciais, e nas universidades públicas em nível nacional. Essa atuação em favor das cotas continua atualmente. Em 2018, no contexto da reavaliação da política de ação afirmativa da UERJ pela Assembleia Legislativa do Rio de Janeiro (ALERJ) a EDUCAFRO esteve presente, e, essa reavaliação foi pauta de reuniões gerais, onde os estudantes eram conclamados à luta pela manutenção do sistema de cotas raciais na Universidade.

Além disso, a EDUCAFRO busca construir o acesso às cotas pelos estudantes negros, que, por vezes deixam de apropriarem-se desse direito ao acionarem discursos que entendem as cotas como um tipo de racismo que desqualifica estudantes negros. Schwartzman (2009) destaca que a EDUCAFRO e o PVNC foram *as organizações que mais influenciaram os estudantes que ela entrevistou na UERJ* a acionarem o direito às cotas, possibilitando que, muitos deles reavaliassem sua visão sobre as cotas.

1.1 – Buscando transformações na estrutura social.

A EDUCAFRO atua favorecendo a inserção de estudantes negros e pobres no Ensino Superior privado e público através de diferentes estratégias, desde a luta por Ações Afirmativas e processos judiciais por isenções em taxas de vestibulares até as parcerias com diversas instituições privadas de Ensino Superior. Através do trabalho de campo desenvolvido

²⁹ Entrevista com A., professor de física e voluntário da coordenação geral da EDUCAFRO Rio em 06 de setembro de 2018, no âmbito do projeto “As lutas do movimento negro por educação: saberes em fronteira no currículo da EDUCAFRO.”, no Instituto de Física da UFRJ, Cidade Universitária, Rio de Janeiro.

na pesquisa foi possível perceber que a busca pela inserção do negro extrapola a questão do acesso ao Ensino Superior, revelando preocupação com empoderamento e representatividade em diferentes esferas sociais. Assim, a EDUCAFRO organiza, além dos núcleos pré-vestibulares e das parcerias para bolsas de estudos de graduação, um trabalho de apoio e inserção de negros e pobres em diferentes espaços, indo desde o acesso a direitos básicos até a busca pela ocupação de lugares de poder historicamente negados à população negra no Brasil. Além disso, atua na denúncia ao desrespeito aos direitos conquistados, inclusive em relação a fraudes no acesso a cotas raciais. A postura ampliada de atuação, apesar do foco no acesso ao Ensino Superior, faz-se presente no Estatuto da FAecidh, mantenedora da EDUCAFRO³⁰:

Artigo 2º - A FAecidh tem por missão: melhorar vidas por meio da educação, da igualdade social, étnica e pela valorização dos direitos humanos.

Artigo 3º - A FAecidh, inspirada nos valores e ensinamentos de São Francisco de Assis, para concretização de sua missão, tem por finalidades institucionais a proteção aos consumidores, aos excluídos, aos despossuídos, a todos que têm sede de justiça, à *ordem econômica e à livre concorrência*, erradicar a pobreza e a marginalização, reparar as desigualdades sociais, étnicas e promover o bem sem preconceitos de origem, credo, cor e raça. (grifos nossos)

Além de percebermos através da missão e das finalidades da FAecidh, apontadas em seu estatuto, uma gama significativa de possibilidades, percebemos também uma certa discrepância entre algumas das finalidades apontadas no documento. Como é possível a proteção à *ordem econômica e à livre concorrência*, que no sistema capitalista racializado brasileiro produzem e acentuam desigualdades ao mesmo tempo em que se busca *erradicar a pobreza e a marginalização, reparar as desigualdades sociais, étnicas e promover o bem sem preconceitos de origem, credo, cor e raça*? Seguindo a leitura do estatuto encontramos as formas de ação propostas para o cumprimento de suas finalidades, entre as quais:

- XII. Luta por regulamentação e reconhecimento de direitos constitucionais ainda não implementados;
- XIII. Luta para difundir o conceito e a prática das Ações Afirmativas como método de inclusão e redução das desigualdades étnicas e sociais; (...)
- XXI. Valorizar a vocação ativista e o engajamento social em todas as esferas da sociedade, como instrumento de transformação social;³¹

A partir das formas de ação em destaque percebemos que, ao invés de proteger a *ordem econômica* enfatizam-se nas indicações de ação do documento a luta por direitos ainda

³⁰ O Estatuto, registrado em cartório do 6º oficial de Registro de Títulos e Documentos e Civil de Pessoa Jurídica da Capital de São Paulo, está em nome da Francisco de Assis: Educação, Cidadania, Inclusão e Direitos Humanos. (FAecidh), que neste documento é declarada mantenedora da EDUCAFRO. Disponível no *web site* da EDUCAFRO o Estatuto apresenta registro com data de abril de 2014, sendo posterior à fundação da organização. O documento revela que FAecidh e EDUCAFRO estão imbricadas para além da manutenção financeira, pois, “para cumprir suas finalidades educacionais e sociais a FAecid se organizará com o nome fantasia de EDUCAFRO”. Desta forma, nos referimos ao estatuto da FAecidh como estatuto da EDUCAFRO em alguns momentos deste trabalho. Disponível em <https://www.educafro.org.br/site/> Consulta em 18/07/2017.

³¹ Estatuto da EDUCAFRO. Disponível em <https://www.educafro.org.br/site/> Consulta em 18/07/2017.

não conquistados e a transformação social. Ao invés de proteger a *livre concorrência*, apontam-se as Ações Afirmativas, que subvertem a lógica do mérito e da concorrência. Apesar de as diferentes perspectivas estarem no mesmo texto, utilizamos a expressão *ao invés de*, visando enfatizar que essa opção política se faz no apontamento de ações possíveis pelo documento, assim como nas ações de fato implementadas, como foi possível perceber pela inserção da pesquisa na organização e pelas diferentes entrevistas.

A EDUCAFRO é um movimento social. Ela tem em Paulo Freire a sua espinha dorsal. Pensamento pedagógico de Paulo Freire. Então essa militância que é diferente, não é luta de classe marxista, mas é a militância, é não baixar a guarda, é você ser vigilante, é você conhecer seus direitos, é você saber o que é cidadania, é você reivindicar. Porque as políticas públicas estão postas, se você não tem o controle social, se você não sabe como desenvolver, você não avança. Então a EDUCAFRO orienta, ela ajuda e promove esta militância, ora indo pra Brasília, ora indo pra São Paulo, aqui no Rio de Janeiro, junto à PGE, junto à defensoria, junto ao ministério público, ou seja, em todas as instâncias de poder, para que essas pessoas, esses jovens, independente da faixa etária, estejam participando e se envolvendo para saber o que é o Brasil, e eles se envolvendo com o que é o Brasil e o que eu posso mudar, qual é a minha contribuição, isto é militância.³²

A aparente incoerência expressa em concepções distintas presentes no mesmo texto não nos soa casual. A EDUCAFRO estabelece parcerias com setores sociais muito diferentes. Essas parcerias envolvem desde instituições de diferentes religiões e organizações comunitárias, que cedem espaço para o funcionamento dos núcleos, até instituições privadas de ensino, algumas delas parte de grandes conglomerados educacionais com capital financeiro. Nesse sentido, a manifestação de bandeiras como a proteção de consumidores e da ordem econômica no estatuto da EDUCAFRO pode indicar uma estratégia de construção de parcerias com instituições que não estariam interessadas em efetivas mudanças do *status quo*, mas que se beneficiam com o envolvimento em ações sociais.

Essa postura estratégica pode ser percebida na entrevista de Frei David dos Santos, citada no início desse capítulo³³, quando ele afirma o uso do termo pobre para a PUC, desvinculando as bolsas da questão racial, rejeitada pela universidade, para conseguir bolsas de estudos, apesar de seguir com o viés racial como norte de suas ações e do trabalho da EDUCAFRO. Em um pronunciamento público em rede social da EDUCAFRO, Frei Davi Santos demonstra como a construção das negociações exige equilíbrio delicado. No texto o representante da organização busca dissuadir estudantes de uma universidade parceira de realizarem uma manifestação contra a mesma. Ele afirma que essa manifestação geraria

³² Entrevista com E., coordenador geral da EDUCAFRO Rio em 04 de julho de 2018, no âmbito do projeto “As lutas do movimento negro por educação: saberes em fronteira no currículo da EDUCAFRO.”, na Biblioteca Parque Estadual, Centro, Rio de Janeiro.

³³ Página 26

“tensão sem solução” e destaca que a EDUCAFRO organizou com a reitoria da universidade reunião onde todos os alunos serão ouvidos, buscando uma solução que seja boa para os alunos e para a universidade, além de já apresentar algumas “vitórias consolidadas”. Diferente do que pode parecer pela leitura deste recorte, a EDUCAFRO costuma promover grandes manifestações, entretanto, essa não é sua única forma de luta. Assim, logo na primeira frase de sua comunicação o frei afirma: “Como nossos grandes mestres Ghandi, Jesus Cristo, Luther King, Nelson Mandela, etc. nos ensinaram: vence quem sabe dialogar!”.³⁴

Não há indicações de ações que promovam a proteção à *ordem econômica e à livre concorrência* entre as ações da EDUCAFRO apontadas pelo documento. Ao contrário, após a enumeração das ações possíveis, já na quarta página do documento, mas ainda no Artigo 3º, há a indicação de finalidades “essenciais” da organização:

§2º - (...) é finalidade essencial da FAecidh a realização da igualdade material entre os brasileiros em oposição ao modelo de igualdade formal que impera nas relações sociais. O acesso da população afro-brasileira a todos os bens necessários a uma vida digna, em igual condição entre as diferentes etnias que compõe este país, é a grande finalidade da FAecidh.³⁵

Tais finalidades, enquanto *essenciais* configuram-se no documento como mais importantes que as anteriores. Nelas revela-se a visão do estatuto de igualdade no Brasil como uma formalidade que não alcança materialidade. No sentido de atingir tais finalidades essenciais o documento aponta

§3º - Para atingir suas finalidades, a FAecidh adotará metodologias de trabalho popular, aplicando a pedagogia social da autonomia e da libertação dos oprimidos, aprofundando os valores da etnopedagogia (...)³⁶

Perspectivas vinculadas a pensadores como Paulo Freire, severo crítico da ordem econômica capitalista que construiu uma prática pedagógica e uma teoria coerentes com a transformação social. Esse autor é acionado no trabalho da EDUCAFRO, como apontado pelo coordenador da regional Rio de Janeiro em trecho de entrevista já citado³⁷.

Através de sua atuação a EDUCAFRO busca a ocupação de espaços por negros e carentes. Espaços que podem mudar a vida desses sujeitos, mas também, através da representatividade, alterar as estruturas que desenham a garantia de direitos sociais. Isso se coaduna com os objetivos e ações a que a EDUCAFRO se propõe, entre os quais estão:

³⁴ Disponível em <https://www.facebook.com/educafrobrasil/posts/746437678781792> consulta em 19/12/2017.

³⁵ Estatuto da EDUCAFRO. Disponível em <https://www.educafro.org.br/site/> Consulta em 18/07/2017.

³⁶ Estatuto da EDUCAFRO. Disponível em <https://www.educafro.org.br/site/> Consulta em 18/07/2017.

³⁷ Página 33

proporcionar surgimento de novas lideranças e cidadãos conscientes nas comunidades e nas universidades; formação cidadã e acadêmica através das aulas de professores voluntários nos cursinhos comunitários³⁸.

Assim, apontamos que a EDUCAFRO tem muitos campos de luta e que, além da inclusão educacional, a transformação dos indivíduos e da sociedade estão em seu horizonte de atuação. Nesse sentido, o currículo configura-se como um desses campos de luta, onde ela poderá trazer saberes que entende como legítimos para a formação dos estudantes. Neste sentido, ao longo deste trabalho nos dedicaremos a conhecer mais profundamente o currículo da EDUCAFRO.

1.2 – Estrutura da EDUCAFRO: voluntariado e militância.

A EDUCAFRO é estruturada a partir de uma sede, localizada em São Paulo, e se pulveriza por diferentes estados e municípios. Ela tem uma organização burocrática que permite a organização do trabalho em níveis ampliados, como a gestão financeira e o estabelecimento de parcerias, mas há certa autonomia no trabalho desenvolvido nos núcleos. A coordenadora geral do Núcleo FGV-Nelson Mandela, I. aponta que a organização do núcleo pré-vestibular constrói-se cotidianamente a partir de decisões coletivas, dentro das possibilidades dos coordenadores do núcleo, e não a partir de diretrizes gerais da organização:

Aqui no pré, atualmente, a gente tem cinco coordenadores. Então a gente divide as tarefas, um coordenador cuida da parte da grade de horários, construída diretamente com professores, do material que os alunos precisam. O outro coordenador lida mais diretamente com os alunos, com a questão da matrícula, da documentação dos alunos, se está todo mundo matriculado direitinho com a documentação pronta. Outro coordenador faz o crachá, prepara tudo, imprime e traz. O outro cuida da parte financeira. Então a gente se ajuda mutuamente. Eu, particularmente, não gosto de hierarquizar, a gente tem uma relação muito horizontal, então tudo que acontece eu coloco para eles, eu proponho, nunca imponho nada, “Ah! Eu acho que tem que ser assim e vai ser assim”. Não, a gente sempre conversa e a divisão das tarefas também é uma divisão muito horizontal cada um escolhe o que quer fazer, não há nenhum tipo de imposição e no dia a dia, a gente tem um grupo no *WhatsApp*, a gente vai conversando, todo dia tem um coordenador no pré, e a gente vai conversando. Então por exemplo, hoje é o dia da L. e ela falou: “Não vou poder ir no pré na quinta-feira”, o outro que pode fala “Tudo bem, eu vou”, A gente vai dando a mão e vai se ajudando. Então na prática é isso, as tarefas são divididas pelos coordenadores, cada um vai fazendo as suas tarefas e a gente vai construindo juntos, vai conversando, vai trocando e vai construindo.³⁹

No que diz respeito à estrutura geral da EDUCAFRO, o estatuto da organização registra a existência de quatro instâncias: Conselho de Orientação, Assembleia Geral,

³⁸ Site da EDUCAFRO, consultado em 12/11/2017. <http://www.educafro.org.br/site/conheca-educafro/#>

³⁹ Entrevista com I., coordenadora geral do núcleo pré-vestibular FGV-Nelson Mandela, em 19 de abril de 2018, no âmbito do projeto “As lutas do movimento negro por educação: saberes em fronteira no currículo da EDUCAFRO.”, na Catedral Presbiteriana do Rio de Janeiro, Centro, Rio de Janeiro.

Conselho fiscal e Diretoria Executiva. O Conselho de Orientação é integrado apenas por frades franciscanos (3 a 5), indicados pelo Diretor Presidente, em mandato de 6 anos, podendo haver recondução. De acordo com o documento são algumas das atribuições desse conselho:

- I – Zelar pela aplicação dos princípios e fundamentos religiosos e filosóficos dos ensinamentos cristãos e de São Francisco de Assis na FAecidh;
- II – Apresentar relatório semestral avaliando os trabalhos da instituição, dando especial atenção aos acertos e possíveis desvios de finalidade da entidade;
- III – Avaliar os resultados das políticas públicas propostas e defendidas pela FAecidh; (...)
- V – Com o intuito de manter a linha franciscana na entidade, caberá somente a este conselho indicar um Frade Franciscano para a função de Diretor Presidente. [Submetida à aprovação da Assembleia Geral, que pode aceitar ou rejeitar o indicado, cabendo neste caso nova indicação do conselho]⁴⁰

O lugar de destaque ocupado pelos franciscanos na EDUCAFRO fica patente pela organização do Conselho de Orientação e da Diretoria, dos quais apenas frades podem fazer parte. Além disso, a escolha dos membros dessas instâncias é feita por indicação mútua, cabendo a Assembleia Geral apenas aceitar ou recusar a indicação para Diretor presidente e, não podendo opinar sobre a escolha dos conselheiros. Estes últimos serão aqueles que, em meio a diferentes interlocuções da EDUCAFRO e das diferenças entre seus integrantes, deverão cuidar para que a organização não perca sua perspectiva franciscana.

A Assembleia Geral é indicada no estatuto como órgão máximo deliberativo, normativo e consultivo da FAecidh. Dirigida pelo Diretor Presidente, é composta por Diretoria Executiva; Conselho Fiscal; Associados fundadores e continuadores; Conselho de Orientação; Associados colaboradores; Convidados *ad hoc* pela presidência, com direito a voz e sem direito a voto. O Conselho Fiscal, eleito pela Assembleia Geral, tem mandato de três anos e conta com três membros titulares. A Diretoria executiva, com mandato de três anos, além do Diretor presidente, conta com Diretor Administrativo e Financeiro e Secretário Geral, ambos indicados pelo Diretor Presidente.⁴¹

Além das instâncias citadas, a EDUCAFRO é integrada por seus associados. Segundo o estatuto eles classificam-se em: Associados Fundadores, pessoas presentes na assembleia de fundação da FAecidh; Associados continuadores, indicados por um Associado Fundador e confirmados pela Assembleia Geral, assumem a vaga no lugar de seu indicador quando a vacância ocorrer; Associados colaboradores, coordenadores de cada projeto da FAecidh; Parceiros Beneméritos, pessoas ou entidades que, após aprovação da Assembleia Geral,

⁴⁰ Estatuto da EDUCAFRO/FAecidh Disponível no site da EDUCAFRO <http://www.educafro.org.br/site/#> Consulta em 18/07/2017.

⁴¹ Informações contidas no Estatuto da EDUCAFRO/FAecidh Disponível no site da EDUCAFRO <http://www.educafro.org.br/site/#> Consulta em 18/07/2017.

contribuem materialmente, esporadicamente; Parceiros Institucionais, pessoas jurídicas que colaboram com a organização após aceitação da Assembleia Geral.⁴²

O documento não contempla professores e alunos da EDUCAFRO, o que os coloca fora da participação decisória na Assembleia Geral. Apesar de não participarem desse espaço, são fundamentais para a consecução dos objetivos da organização, sobretudo no que tange ao ingresso no ensino superior. Além disso, a militância da EDUCAFRO conta com esses sujeitos para alcançar vitórias em suas demandas, como na questão das ações afirmativas.

Em relação aos alunos, são também chamados de associados, de forma distinta da anterior, a partir de sua inclusão em diferentes planos, que dão acesso aos benefícios da organização. Cada plano tem uma relação de benefícios e um valor semestral a ser pago, que varia entre trinta e cento e vinte reais.⁴³ Os nomes dos planos de associados remetem a negros e negras atuantes em diferentes lutas históricas. Essa associação com figuras caras à militância negra revela esse aspecto da EDUCAFRO e, pode fazer o associado pensar sobre a importância dessas figuras históricas pouco valorizadas em outros espaços.

- Plano simpatizante: Martin Luther King
- Plano Associado I: Luísa Mahin
- Plano Associado II: Abdias Nascimento
- Plano Associado III: Zumbi dos Palmares
- Plano Associado IV: Dandara

Além da contribuição financeira, os estudantes associados devem ter dedicação voluntária em atividades de cidadania e a não realização dessas atividades, propostas pela EDUCAFRO, incorre em multas financeiras.⁴⁴ A ideia de uma dedicação voluntária que, de certa forma é obrigatória, é embasada em uma perspectiva cristã de retribuição a Deus pelas graças concedidas e, ao mesmo tempo, em uma visão de comunidade e apoio mútuo, característica de grupos religiosos, mas também de movimentos sociais. Enquanto movimento negro, o voluntariado permitirá a transformação das vidas de outros negros e outras minorias.

Este projeto visa motivar todos (as) os (as) seus associados a assumir com responsabilidade os trabalhos comunitários e as contribuições/doações semestrais, como instrumentos multiplicadores de

⁴² Informações contidas no Estatuto da EDUCAFRO/FAecidh Disponível no site da EDUCAFRO <http://www.educafro.org.br/site/#> Consulta em 18/07/2017.

⁴³ Os valores são referentes ao ano de 2017. São citados apenas para fornecer uma ideia ao leitor. Informações obtidas no Documento *Trabalho Comunitário para bolsistas 2017*. Disponível em http://www.educafro.org.br/site/wp-content/uploads/2017/01/normas_2017.pdf Consulta em 18/07/2017.

⁴⁴ As informações sobre valores financeiros e trabalho comunitário estão contidas no Documento *Trabalho Comunitário para bolsistas 2017*. Disponível em http://www.educafro.org.br/site/wp-content/uploads/2017/01/normas_2017.pdf Consulta em 18/07/2017

oportunidades para os pobres. Este gesto é um sinal de *agradecimento a Deus*, tendo como princípio o seguinte pensamento gestado na família EDUCAFRO:

“...se cheguei até aqui foi graças à dedicação comunitária de muitos que se doaram antes de mim. Hoje é possível ter estrutura para possibilitar minha vitória. Da mesma forma, doarei do meu tempo e/ou do meu bolso para ajudar outras (os) a vencerem como estou vencendo...”

Sendo fiel ao trabalho comunitário e à contribuição, o (a) associado (a) ajudará a manter, ampliar e aperfeiçoar a estrutura de serviço necessária para que a EDUCAFRO *possa propiciar a outros (as) negros (as), indígenas e empobrecidos (as)* o sonho de ingressar nas universidades públicas ou particulares, cursos preparatórios para concursos ou participar de algum outro curso de formação. É nossa meta abrir outras sedes EDUCAFRO em várias localidades do Brasil. Desta forma, a EDUCAFRO terá sustentabilidade financeira e ajudará a ampliar um círculo virtuoso que provocará profundas, positivas e sucessivas transformações na vida de inúmeras pessoas negras, nas suas famílias e na sociedade. (Itálico nosso. Negrito original)⁴⁵

As pessoas que atuam na EDUCAFRO são voluntárias⁴⁶, segundo o Estatuto da FAecidh e informações obtidas nas entrevistas e observação participante.

A FAecidh não remunerará seus diretores, conselheiros, associados, instituidores ou benfeitores, direta ou indiretamente, por qualquer forma ou título, em função das competências, funções ou atividades que lhes sejam atribuídas.⁴⁷

Unindo sua atuação através do voluntariado de seus beneficiários à sua perspectiva de trabalho não remunerado, a EDUCAFRO tende a ter grande potencial de crescimento, até porque, muitos permanecem atuando na organização mesmo após o período em que usufruem de seus benefícios, como a organização incentiva:

Todas as pessoas que conquistaram seus sonhos pelas ações, diretas ou indiretas, da EDUCAFRO, tais como: SISU, Cotas Étnicas, ENEM, Pro Uni, FIES e convênios internacionais, devem retribuir socialmente através de gestos nobres, contribuindo financeiramente ou por intermédio de ações sociais que visem o *empoderamento da população negra e outras minorias historicamente excluídas*. A sugestão é contribuir com 1% do seu novo salário como profissional. (grifo nosso)⁴⁸

Muitos professores e coordenadores da EDUCAFRO são bolsistas em instituições parceiras, ou ingressaram em universidade pública a partir de um cursinho na organização. Entretanto, mesmo com a exigência do regulamento/contrato, nem sempre o estudante realmente cumpre o trabalho voluntário na organização:

o vínculo com a EDUCAFRO começa quando a pessoa está na faculdade pela EDUCAFRO. A maioria. (...) a gente tenta manter [o vínculo]. Tem muitos que vêm, pegam bolsa e vão. Não aparecem mais, vão cuidar da vida deles. Não vêm para as reuniões, aí tem a parte da contribuição também, que é semestral. Quem faz trabalho voluntário pela EDUCAFRO paga bem menos.⁴⁹

⁴⁵ Regulamento/contrato de associado EDUCAFRO. Disponível no *web site* da EDUCAFRO, <https://www.educafro.org.br/site/#> Acesso em 17/07/2017.

⁴⁶ Podem ser remuneradas, de acordo com o estatuto da EDUCAFRO, apenas consultorias e/ou acessórias para trabalhos pontuais.

⁴⁷ Estatuto da EDUCAFRO/FAecidh Disponível no site da EDUCAFRO <http://www.educafro.org.br/site/#> Consulta em 18/07/2017.

⁴⁸ Regulamento/contrato de associado EDUCAFRO. Disponível no *web site* da EDUCAFRO, <https://www.educafro.org.br/site/#> Acesso em 17/07/2017.

⁴⁹ Entrevista com L., voluntário da coordenação geral da EDUCAFRO Rio, em 05 de abril de 2018, no âmbito do projeto “As lutas do movimento negro por educação: saberes em fronteira no currículo da EDUCAFRO.”, no Instituto Ciência Humanas e Filosofia da UFRJ, Centro, Rio de Janeiro.

Assim, a formalidade de uma obrigação de voluntariado nem sempre se concretiza⁵⁰. A atuação voluntária associada à perspectiva de *empoderamento da população negra e outras minorias historicamente excluídas* ressignifica o voluntariado desenvolvido na EDUCAFRO como uma atuação militante de movimento negro. Em alguns momentos o termo militância aparece nos documentos da EDUCAFRO, em geral indicando ações em espaços de poder, nos locais de disputa (portas de *campi* universitários, por exemplo) ou nas ruas. No discurso do voluntário da coordenação da EDUCAFRO Rio percebemos uma diferenciação entre militância e estudos:

tem dois caminhos, tem a militância e tem a parte que você tem que estudar mesmo, você não consegue estudar se você é militante o tempo todo. Isso é uma parte que nos preocupa muito também, pessoal com muita vontade, quer ser militante, quer ir para Brasília, quer ir bater no presidente [ironia], quer fazer um monte de coisa, quer gritar zumbi... quando você vai ver, o cara não sabe nem mexer no computador direito, não sabe nem ligar o computador. Não tem condição, tem que orientar essa pessoa para poder ela ter a parte acadêmica também, que não seja prejudicada. Não pode ser só militância.⁵¹

Entretanto, partimos de uma percepção de militância que envolve inclusive a inserção acadêmica de negros e negras que buscam transformar os espaços que ocupam. Percebemos como militância toda a atuação desenvolvida pelos voluntários da EDUCAFRO, nas ruas, nas reuniões gerais, nas salas de aula. Militância enquanto movimento negro e, no caso de alguns professores, militância por inclusão de pobres na universidade. Militância desenvolvida de várias formas diferentes, com o intuito de dar oportunidades educacionais a grupos historicamente excluídos e de transformar estruturas sociais. A militância enquanto um “voluntariado obrigatório” e enfaticamente reforçada nos espaços de encontro da EDUCAFRO é um saber para a luta e para a construção de transformações sociais, que atravessa a estrutura e o currículo da organização.

1.3 – EDUCAFRO Rio

Fundada em São João de Meriti, município da Baixada Fluminense, no Rio de Janeiro, hoje a EDUCAFRO está presente em diferentes estados brasileiros, através de núcleos pré-vestibulares. Atualmente tem sede na capital de São Paulo, onde reside o coordenador geral. Além do município de São Paulo, a EDUCAFRO funciona em quatro regionais. Indicamos aqui as regionais e a quantidade de núcleos de cada uma, de acordo com informações do *web*

⁵⁰ No terceiro capítulo abordaremos em maior profundidade as possibilidades de voluntariado.

⁵¹ Entrevista com L., voluntário da coordenação geral da EDUCAFRO Rio, em 05 de abril de 2018, no âmbito do projeto “As lutas do movimento negro por educação: saberes em fronteira no currículo da EDUCAFRO.”, no Instituto Ciência Humanas e Filosofia da UFRJ, Centro, Rio de Janeiro.

site da EDUCAFRO e dos *web sites* de algumas regionais⁵²: Rio de Janeiro; Baixada Santista, com sete núcleos; Bragança Paulista, com pelo menos 3 núcleos; Distrito Federal, com um núcleo; e, Minas Gerais com dez núcleos (capital e interior).

É importante destacar que esse mapeamento é frágil, pois as informações dos *web sites* podem não estar atualizadas e, algum núcleo ou regional pode ter aberto ou fechado após nossa consulta. A fragilidade do mapeamento é indicativa da dinâmica de construção dos documentos da organização, que, por vezes, não acompanha a dinâmica dos movimentos pelos quais a mesma passa, com mudanças rápidas em sua estrutura. A EDUCAFRO tem um grau significativo de institucionalização, entretanto, como aponta Siqueira “a institucionalização se dá no âmbito de sua sede, os núcleos possuem uma dinâmica autônoma de movimento social” (2011, 30), o que torna difícil controle e registro em curto tempo da fundação de novos núcleos, assim como o acesso a documentos que contenham relação atualizada. Essa dinâmica se evidencia na fala do voluntário da coordenação da EDUCAFRO:

são poucas pessoas que formam o núcleo central, mas dividindo vai ficando bem grande, enorme, tem gente que nem se conhece. Tem gente que tem núcleo já há um tempo e que não pode vir nas reuniões gerais, mas o núcleo deles está aberto, lá na Baixada, a gente nem conhece direito, mas está atuando, a gente só se fala pelo *Zap* mas nunca se viu.⁵³

Neste trabalho nos dedicaremos a conhecer o currículo da EDUCAFRO com enfoque na Regional Rio de Janeiro, EDUCAFRO Rio. Apesar de vinculada à coordenação geral da organização, a regional Rio de Janeiro tem um coordenador próprio, ao qual nos referimos como E., coordenador geral da EDUCAFRO Rio, e uma equipe de voluntários que organiza e desenvolve as ações da organização no estado.

Hoje eu sou coordenador regional, do estado. A sede da EDUCAFRO está em São Paulo. A EDUCAFRO nasce no Rio de Janeiro, (...) vai para São Paulo, frei David está lá hoje e eu sempre coordenei o núcleo – um núcleo na Tijuca – e nunca quis fazer parte do corpo, eu ia e vinha. Anos atrás, a convite do frei David, eu estava em São Paulo, ele me convidou para que assumisse a coordenação regional, que é o estado, então hoje eu coordeno todo o estado do Rio de Janeiro. E como é coordenar todo o estado, todo o trabalho? Que todo o trabalho da EDUCAFRO é através do voluntariado, então nós desenvolvemos hoje uma rede de voluntários que atenda a causa e o propósito da EDUCAFRO.⁵⁴

Submetida à sede em São Paulo, com frequência a EDUCAFRO Rio recebe o coordenador nacional da organização, que participa de reuniões gerais e apoia a regional em suas ações.

⁵² <https://www.educafro.org.br/site/> ; <https://www.educafrobaixada.org/> ; <https://educafrodf.blogspot.com/> ; <http://www.educafrominas.org.br/default.asp?pag=p000043>. Consulta em 20/08/2018.

⁵³ Entrevista com L., voluntário da coordenação geral da EDUCAFRO Rio, em 05 de abril de 2018, no âmbito do projeto “As lutas do movimento negro por educação: saberes em fronteira no currículo da EDUCAFRO.”, no Instituto Ciência Humanas e Filosofia da UFRJ, Centro, Rio de Janeiro.

⁵⁴ Entrevista com E., coordenador geral da EDUCAFRO Rio em 04 de julho de 2018, no âmbito do projeto “As lutas do movimento negro por educação: saberes em fronteira no currículo da EDUCAFRO.”, na Biblioteca Parque Estadual, Centro, Rio de Janeiro.

Em nossa observação participante presenciamos reuniões gerais conduzidas por E., como coordenador regional e reuniões conduzidas por Frei Davi. Conversando com E. e L., eles nos relataram que algumas reuniões e negociações para o estabelecimento de parcerias são conduzidas pelo Frei.

A EDUCAFRO Rio dispunha de uma sede própria, que já ocupou o sobrado de uma farmácia na Rua Buenos Aires, Centro do Rio de Janeiro, e uma sala na Igreja de Nossa Senhora do Rosário e São Benedito dos Homens Pretos, também no Centro da Cidade. Entretanto, como uma organização que precisa contar com parcerias para seu funcionamento, inclusive nos espaços físicos, a disponibilidade dos espaços varia de acordo com a disponibilidade dos parceiros. Assim, neste momento, a EDUCAFRO Rio não possui uma sede e, o trabalho organizativo e de apoio dos estudantes, voluntários e núcleos do estado se dá através de uma rede de pessoas, com significativo suporte das redes sociais, sobretudo do aplicativo *Whatsapp* e do *web site* da EDUCAFRO Rio. Muitas das ações que ocorreriam na sede desenvolvem-se nas Reuniões Gerais, como a realização da Prova de Cidadania e a orientação de pessoas que buscam informações sobre a organização e seus cursos. São utilizados espaços públicos, como centros culturais e bibliotecas para reuniões de acolhida e entrevistas, por exemplo. O coordenador geral nos relata como foi reorganizar o trabalho da EDUCAFRO Rio após a perda do espaço físico da sede:

Desde 2017 nós pensamos o seguinte: Não é o espaço que faz a EDUCAFRO. O que faz a EDUCAFRO são as pessoas, e onde estão essas pessoas? Na periferia, nas comunidades. Então nós saímos da forma como lá nós estávamos, porque tinha um escritório, uma sede, e fomos ao encontro dessas pessoas. (...) Nós tínhamos quatro parcerias, hoje nós passamos a vinte e seis parcerias universitárias. Nós tínhamos pouco mais de cem, trezentos alunos. Hoje nós temos mais de cinco mil alunos. Porque a EDUCAFRO é uma causa e a causa está nas pessoas, então nós primamos pelas pessoas. Fizemos um site que seja interativo, um site de fácil rolagem, de entendimento, e nós passamos a atender. (...) E uma coisa legal que tem acontecido é isso, as pessoas às vezes com espaço ocioso, ONGs com espaço ocioso, elas querem fazer parceria com a EDUCAFRO para ela desenvolver a questão do pré-vestibular. Porque o pré-vestibular hoje, ele prepara, o nosso preparatório, ele prepara para o vestibular, mas também para um concurso público. Nós temos o preparatório para escola técnica, faculdade, mestrado e doutorado. É um preparatório completo. (...) Nós fizemos o seguinte: o atendimento é vinte e quatro horas, vinte e quatro mesmo. Sete dias na semana. Então, através do *zap*, das redes sociais, nós estamos no *instagram*, no *face*, com *site*, nas mídias, fora o *zap*. Formamos núcleos, hoje nós estamos perto de 220 grupos, fora os associados. Nós atendemos por e-mail todos os nossos associados. O que era de forma genérica, nós passamos a dar um atendimento personalizado e exclusivo. Então quando o aluno entra em contato conosco, ou associado, futuro associado entra em contato conosco, eu pergunto qual é a projeção e o que ele sonha. Eu já sei o que ele sonha, eu consigo atender ele de forma personalizada e individual, coisa que numa sede não acontecia, porque no meio da multidão as pessoas se perdiam, hoje não, sou eu

com ele, ele comigo, tem dado muito certo. Ainda é um aprendizado porque nós estamos indo para o segundo ano, é um aprendizado.⁵⁵

Através do relato do coordenador é possível perceber como a EDUCAFRO Rio se reorganizou após a perda da sede. Notamos que o coordenador busca ressaltar pontos positivos da nova forma de funcionamento da organização no Rio de Janeiro, o que certamente se deve a um esforço da coordenação e dos voluntários envolvidos com esse processo. Entretanto, é possível perceber desafios com a ausência de uma sede, como a guarda de materiais e documentos, e espaço para reuniões e acolhimento de estudantes e voluntários. Nesse sentido, o coordenador nos indica a importância de futuramente retomar o trabalho contando com esse espaço:

Em algum momento nós vamos voltar para sede. Porque, como é a sede da EDUCAFRO? A sede da EDUCAFRO ela não abriga só escritório, a sede da EDUCAFRO abriga todos e todas, é um local de moradia da vida aliança, então aquele jovem, aquele menino, aquela menina que vem, mora no interior, mora em outro lugar ou em outro estado, ele vem para estudar no Rio de Janeiro, ele vai ter, a exemplo da casa do estudante, vai ter o espaço EDUCAFRO e ali ele vai morar, ele vai viver em comunidade, então o espaço EDUCAFRO, que nós tínhamos até 2015, que estava na Buenos Aires, é um espaço de convivência, como a casa do estudante, não é que estava, nós tínhamos somente o escritório (...) Nós estamos programando agora, até o final do ano, ou seja, para começarmos em 2019, novamente o espaço EDUCAFRO, a casa EDUCAFRO que é a vida aliança.⁵⁶

Como percebemos no relato do coordenador, a sede é mais que um espaço de guarda de documentos e encontro, é também um local de abrigo e convivência comunitária, que depende da disponibilidade de espaço, devido à ausência de prédio próprio. O voluntário da EDUCAFRO Rio que entrevistamos nos conta um pouco sobre como funcionava a sede, quando tinha um espaço amplo, anos atrás:

quando eu entrei na EDUCAFRO a cinco, seis anos atrás, mais ou menos, era ali na Buenos Aires 167, no sobrado, onde era a sede da EDUCAFRO Rio. Era cedido (...) é um lugar bem amplo, três andares, no último andar tinha um salão grande para fazer reunião geral. E ia o pessoal todo, da Baixada, dos pré-vestibulares e do Rio também. Tinha um pessoal mais antigo que estava aqui, morava até na sede mesmo.⁵⁷

A inexistência de uma sede física trouxe algumas problemáticas para o desenvolvimento da pesquisa. A principal delas foi a dificuldade de mapear os núcleos da EDUCAFRO Rio e dados sobre eles. Não foi possível acessar documentos onde houvesse

⁵⁵ Entrevista com E., coordenador geral da EDUCAFRO Rio em 04 de julho de 2018, no âmbito do projeto “As lutas do movimento negro por educação: saberes em fronteira no currículo da EDUCAFRO.”, na Biblioteca Parque Estadual, Centro, Rio de Janeiro.

⁵⁶ Entrevista com E., coordenador geral da EDUCAFRO Rio em 04 de julho de 2018, no âmbito do projeto “As lutas do movimento negro por educação: saberes em fronteira no currículo da EDUCAFRO.”, na Biblioteca Parque Estadual, Centro, Rio de Janeiro.

⁵⁷ Entrevista com L., voluntário da coordenação geral da EDUCAFRO Rio, em 05 de abril de 2018, no âmbito do projeto “As lutas do movimento negro por educação: saberes em fronteira no currículo da EDUCAFRO.”, no Instituto Ciência Humanas e Filosofia da UFRJ, Centro, Rio de Janeiro.

esse e outros registros. Entretanto, entendemos que, se a dinâmica de funcionamento da EDUCAFRO Rio baseia-se, sobretudo nas relações entre as pessoas e nas mídias de internet, faz sentido que a nossa pesquisa procure as pistas de seu funcionamento por esses caminhos. Assim, nos baseamos nos *web sites* da EDUCAFRO e da EDUCAFRO Rio – que contam com documentos institucionais – na observação participante das Reuniões Gerais e nas informações fornecidas pelo coordenador geral para mapear os núcleos do estado e desenvolvermos uma noção das dimensões da EDUCAFRO enquanto pré-vestibular no Rio de Janeiro e de como a organização se distribui geograficamente no estado.

Destacamos que a dinâmica de funcionamento dos núcleos pré-vestibulares depende de variados fatores, como a disponibilidade de espaço físico e de voluntários e interesse e possibilidade de frequência de sujeitos das comunidades locais. Assim, o fluxo de cursos abertos e fechados pode acontecer em tempos não passíveis de previsibilidade. Foi possível perceber acompanhando as Reuniões Gerais e notícias em meios de comunicação que a lista de núcleos existente no *web site* da EDUCAFRO Rio ainda não comporta todos os núcleos existentes. Nesse sentido, destacamos que os núcleos mapeados pela pesquisa podem não corresponder à totalidade de Pré-vestibulares EDUCAFRO no Rio de Janeiro, mas que correspondem, se não a todos, a maioria dos núcleos existentes até agosto de 2018, tendo em vista que para o levantamento levamos em consideração diferentes fontes de pesquisa.

Um exemplo da dinâmica de fundação de núcleos pré-vestibulares da EDUCAFRO é o núcleo ITAFRO. Esse núcleo foi organizado em agosto de 2018, no Rio de Janeiro e em São Paulo, logo após a divulgação da reserva de vagas para negros nos processos seletivos dos cursos do Instituto Tecnológico da Aeronáutica (ITA). O *Web site* do ITAFRO convoca os estudantes interessados em fazer parte do ITA a se prepararem, destacando a participação da EDUCAFRO na conquista das cotas na instituição:

Em *julho* deste ano, como resultado de amplos esforços da EDUCAFRO – entidade que há mais de 30 anos dedica-se a inserção do negro/negra na sociedade civil e luta por melhores condições no mercado de trabalho – alcançou mais uma conquista: **inclusão do nosso povo via cotas no ITA** – uma das instituições mais concorridas de ensino atual no campo aeronáutico do país. Para sermos mais precisos, a cota é obrigatória em todos os institutos das forças armadas. Queremos você prestando para todos os institutos!

Tendo em vista a dificuldade para passar em um vestibular de engenharia e a alta concorrência para ingressar neste curso, a EDUCAFRO **abrirá 70 vagas para este curso preparatório**, com foco em candidatos(as) que queiram potencializar e aumentar as suas chances de ingresso nos cursos do ITA e etc. Se você está em busca de uma tremenda vitória, chegou a sua chance!⁵⁸

⁵⁸ Trecho retirado do web site do ITAFRO:

http://itafro.educafro.org.br/#itafro_ita_curso_preparatorio_2018_educafro Consulta em: 10/08/2018

Entretanto, até setembro de 2018 o núcleo ainda não funcionava devido à dificuldade de captar alunos para realizar o curso. O professor A. nos fala um pouco sobre o processo de montagem do curso e a dificuldade em conseguir alunos, que ele atribui à descrença de estudantes que passaram por diversos processos de exclusão, o que se reflete também em evasão nos diferentes núcleos pré-vestibulares, como indicam A. e outros de nossos entrevistados.

Outro dia, eu estava em casa, o Frei Davi me liga: “Olha, a EDUCAFRO conseguiu cota pra negro no ITA, o vestibular mais difícil. Vamos conseguir fazer isso!” Aí a gente correu atrás, falei com o E., vim aqui [na universidade], falei com o coordenador da matemática, pra conseguir professor pra dar aula pra esses alunos, porque não é qualquer professor que dá aula pra isso, tem que ser um professor especializado. Mas, eu falei: “Vai ser difícil encontrar professor, mas vai ser mais difícil encontrar o aluno.” Não deu outra, a gente marcou uma reunião para a semana seguinte, apareceram três pessoas.⁵⁹

Para possibilitarmos a noção da distribuição da EDUCAFRO no Rio de Janeiro, desenvolvemos três tabelas simples indicando os cursos e seus locais de funcionamento e localização geográfica. No Município do Rio de Janeiro dividimos os núcleos pré-vestibulares em dois grupos. Os núcleos fruto de recente parceria com a Prefeitura Municipal do Rio de Janeiro “núcleos novos”; e os “núcleos antigos”, os quais estão expostos na tabela 1 e podem ser identificados no site da EDUCAFRO.

Tabela 1: Núcleos pré-vestibulares EDUCAFRO no Município do Rio de Janeiro - “antigos”⁶⁰:

Núcleo pré-vestibular:	Local de Funcionamento:	Localização geográfica:
FGV-Nelson Mandela.	Catedral Presbiteriana	Centro
Pré-vestibular Ser Alzira de Aleluia	ONG Ser Alzira de Aleluia	Vidgal – Zona Sul
João Cândido	Colégio Estadual Brigadeiro Schorcht	Taquara – Zona Oeste
Pré-vestibular comunitário Padre Válter da Costa Santos	Paróquia N. S. do Carmo – Igreja N. S. da Penha.	Campo Grande – Zona Oeste
X	X	Tijuca – Zona Norte
X	X	Tijuca – Zona Norte
PVC Cidade Alta Defensor público Nilson Bruno	X	Cidade Alta – Zona Norte

⁵⁹ Entrevista com A., professor de física e voluntário da coordenação geral da EDUCAFRO Rio em 06 de setembro de 2018, no âmbito do projeto “As lutas do movimento negro por educação: saberes em fronteira no currículo da EDUCAFRO.”, no Instituto de Física da UFRJ, Cidade Universitária, Rio de Janeiro.

⁶⁰ Os campos com X indicam que não foi possível mapear a informação.

Pré-vestibular comunitário Padre José Maurício Nunes Garcia	Paróquia São Sebastião de Lucas.	Parada de Lucas – Zona Norte
Centro Cultural Carolina Maria de Jesus	Associação de Moradores de Jardim do Carmo	Vila Kosmos – Zona Norte
Sucursinho CEJA	Centro Espírita Justiça e Amor	Abolição – Zona Norte
ITAFRO (Em processo de abertura)	X	X

Em abril de 2018 a EDUCAFRO abriu um número significativo de núcleos pré-vestibulares simultaneamente. Isso foi possível devido a uma parceria com a Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro⁶¹. Apesar da parceria com a Prefeitura, os trabalhadores da EDUCAFRO mantiveram seu trabalho no formato de voluntariado, como é informado nas Reuniões Gerais e foi registrado em diferentes entrevistas colhidas na pesquisa.

O processo de ingresso dos alunos nos novos núcleos diferenciou-se da forma pela qual a EDUCAFRO conduz a entrada dos novos alunos nos núcleos antigos. Neste caso foi realizada uma entrevista social e os candidatos escreveram uma redação. Os novos núcleos constituem-se como preparatórios para ingresso no Ensino Superior e no Ensino Médio, como percebemos através de descrição oficial da Prefeitura do Rio de Janeiro:

Para participar dos cursos, é preciso estar cursando o 9º ano do Ensino Fundamental ou o 3º ano do Ensino Médio. Quem já concluiu o Fundamental ou o Médio também pode participar.⁶²

Os novos núcleos ainda não são identificados por nomes, mas através da sua localização geográfica e local de funcionamento. Foi possível mapear os núcleos enumerados na tabela 2

Tabela 2: Núcleos pré-vestibulares EDUCAFRO em Parceria com a Prefeitura Municipal do Rio de Janeiro⁶³:

Localização:	Local de funcionamento detalhado:
Madureira	Casa da Mulher
Realengo	Casa da Mulher

⁶¹ A parceria entre EDUCAFRO e Prefeitura do Rio de Janeiro foi noticiada em diferentes mídias e consta o web site da Prefeitura, como é possível verificar através dos links: <https://odia.ig.com.br/rio-de-janeiro/2018/04/5528280-prefeitura-oferece-1-200-vagas-para-cursos-preparatorios-de-ensino-medio-e-pre-vestibular.html> e <http://www.rio.rj.gov.br/web/guest/exibeconteudo?id=7806522>. Consulta em 20/08/2018. Não foi possível identificar, através das fontes encontradas, de que forma essa parceria se estabeleceu. De acordo com o relato de voluntários da EDUCAFRO e da observação participante realizada na pesquisa, percebemos que professores e coordenadores dos núcleos fruto dessa parceria mantiveram-se como voluntários.

⁶² Informações disponíveis no web site da Prefeitura do Rio de Janeiro <http://www.rio.rj.gov.br/web/guest/exibeconteudo?id=7806522>. Consulta em 20/08/2018.

⁶³ Os campos com X indicam que não foi possível mapear a informação.

Realengo	Universidade Castelo Branco.
Cidade de Deus	X
Jacarezinho	X
Lins/Engenho Novo	Complexo do Lins
Bonsucesso: Nova Brasília.	X
Parque Madureira	X
Maré	X
Rocinha	X
Santa Cruz	Ecomuseu Matadouro
São Cristóvão	Centro de Tradições Nordestinas Luiz Gonzaga
Bairro de Fátima	X
Penha	Vila Cruzeiro
Central do Brasil	X
Flamengo	X
Paqueta	X
Vigário Geral	Afroreggae
Tijuca II	Academia Delfim

Além da capital do estado, há núcleos da EDUCAFRO em diferentes municípios do Rio de Janeiro, como é o caso do Núcleo Matriz, em São João de Meriti. Na tabela 3 é possível observar núcleos pré-vestibulares fora da capital.

Tabela 3: Núcleos pré-vestibulares EDUCAFRO em Municípios do Estado do Rio de Janeiro (exceto a capital)⁶⁴

Nome do Núcleo	Local de Funcionamento	Localização geográfica
Matriz	Colégio Estadual Professor Murilo Braga.	São João de Meriti – Centro.
PIB Jardim Meriti	Primeira Igreja Batista no Jardim Meriti.	Jardim Meriti – São João de Meriti
São Mateus	Igreja São Mateus	São Mateus– São João de Meriti
Pré da Paz	Em cima do Restaurante popular.	Parque Vila Nova – Centro – Duque de Caxias.

⁶⁴ Os campos com X indicam que não foi possível mapear a informação

Pré-vestibular Social Gramacho.	Edifício comercial.	Gramacho – Duque de Caxias.
Miguel Couto	Igreja Matriz de São Miguel Arcanjo.	Miguel Couto – Nova Iguaçu.
Termo	X	Rancho Novo – Nova Iguaçu.
Pré-vestibular social Martin Luther King.	Associação de moradores do Bairro Primavera.	Comendador Soares – Nova Iguaçu.
Associação Cultural Raízes de Araruama – A.C. RARA	X	Centro – Araruama.
X	X	São Gonçalo
X	X	Niterói
X	X	Alcântara
X	X	Itaguaí
X	X	Imbariê
X	X	Queimados
X	X	Piabetá
X	X	Boiúna
X	X	Belford Roxo

É importante observarmos nas tabelas o local de funcionamento dos cursos. A diversidade de locais que abrigam os núcleos pré-vestibulares retrata a dinâmica de funcionamento através de parcerias. Essa dinâmica pode ser uma questão que atravessa as fronteiras dos currículos desenvolvidos em cada núcleo, pois a presença em uma igreja católica, em uma igreja batista, em um colégio estadual, ou num centro espírita, por exemplo, trazem consigo a circulação de pessoas, ideias e informações que fazem parte das culturas desenvolvidas nesses locais, e que, de alguma forma, vão atravessar os sujeitos presentes nos cursos, ainda que isso não seja diretamente debatido em sala de aula. Essa especificidade da EDUCAFRO se faz presente em todos os seus núcleos, e não é diferente com aquele sobre o qual nossa análise se debruça em maior profundidade, o núcleo FGV-Nelson Mandela, do qual faremos uma descrição no próximo tópico do capítulo e, posteriormente aprofundaremos a análise sobre o currículo ali desenvolvido.

1.4 – Núcleo FGV-Nelson Mandela

O núcleo FGV-Nelson Mandela funciona na região central do Município do Rio de Janeiro com aulas das 19 às 22 horas. Foi criado em 2012 por estudantes que desejavam cursar o ensino superior e, sabendo da possibilidade de bolsas na Fundação Getúlio Vargas (FGV) pela EDUCAFRO, organizaram um curso com enfoque no seu exame de seleção:

O Nelson Mandela, que eu criei, foi o pré-vestibular em que eu estudei pra entrar. Eu não estudei em outro pré-vestibular, me formei e fiz um. Não. Foi o Nelson Mandela, que a gente fez. (...) A EDUCAFRO é parceira da FGV. Então, tinha umas reuniões focadas em pessoas que queriam estudar pra passar na prova da “GV”, queriam estudar na “GV”. E lotavam as reuniões. Tipo cinquenta pessoas querendo estudar lá. E a FGV tinha um conteúdo muito específico. Então não fazia muito sentido você jogar essas pessoas num pré-vestibular normal. Porque elas iam ter que estudar umas paradas que não iam cair na FGV, e não ia fazer muito sentido. Então, a gente resolveu ter um núcleo só da “GV”, e aí nasceu esse. (...) Ele foi criado pra isso. Só pra fazer a prova da FGV. Era tão bom, que a galera faz outras e passa em tudo.⁶⁵

Os alunos que fundaram o curso foram aprovados no vestibular da FGV e de outras universidades, cursando o nível superior e, muitos deles, permanecendo com trabalho voluntário no núcleo, atuando como professores e coordenadores. Atualmente a coordenadora geral do núcleo é uma ex-aluna, que divide seu tempo com estudos de nível superior e atividade profissional. O núcleo não tem mais um enfoque direcionado apenas para o vestibular da FGV, atualmente o trabalho direciona-se mais para a aprovação no ENEM, não excluindo instituições privadas através do Programa Universidade para Todos⁶⁶ (PROUNI) ou das bolsas da EDUCAFRO.

A localização no centro da cidade do Rio de Janeiro, local de grande fluxo de trabalhadores, permite que o núcleo acolha estudantes oriundos de diferentes partes da cidade, e, até mesmo da Baixada Fluminense, como se pode observar no gráfico 1:

⁶⁵ Entrevista com V., professor de filosofia, sociologia e cultura e cidadania, em 17 de maio de 2018, no âmbito do projeto “As lutas do movimento negro por educação: saberes em fronteira no currículo da EDUCAFRO.”, em um café em Santa Tereza, Rio de Janeiro.

⁶⁶ Programa do MEC criado em 2004 que tem como finalidade a concessão de bolsas integrais e parciais em cursos de graduação em IES privadas. Institucionalizado pela Lei n.º 11093/2005 oferece isenção de tributos às instituições que aderem ao programa. Informações retiradas do *web site* <http://prouniportal.mec.gov.br/o-programa> consulta em 17/08/2018.

Local de moradia dos estudantes do Núcleo pré-vestibular FGV-Nelson Mandela/Turma 2018

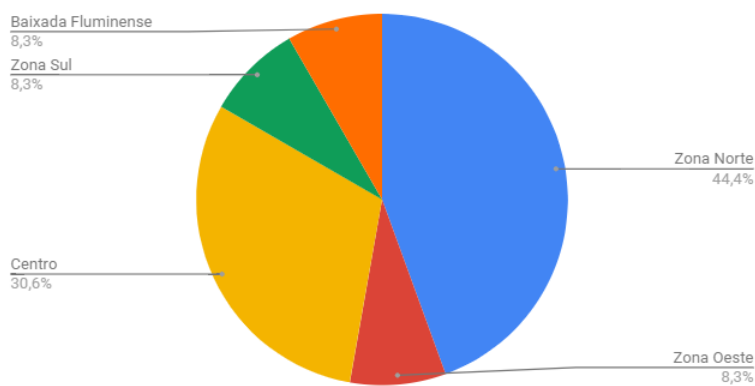


Gráfico 1⁶⁷:

Como se evidencia no gráfico, a maioria dos estudantes não reside na área da cidade onde se localiza o curso.

Chegar ao Núcleo FGV-Nelson Mandela pela primeira vez, no primeiro dia do trabalho de campo dessa pesquisa, foi perceber materialmente a diferença como estruturante da EDUCAFRO. Sabendo da liderança franciscana da organização, entro, acompanhada do militante negro que generosamente me conduzia pelo centro da Cidade do Rio de Janeiro apresentando espaços e ações da EDUCAFRO, na Catedral Presbiteriana do Rio de Janeiro, onde no pátio externo há um monumento ao pregador protestante e uma congregação feita em esculturas em bronze, em tamanho próximo do real. Entramos na imponente igreja, onde pedras de mármore róseo dominavam o ambiente. Subindo uma rampa na lateral do prédio principal da igreja fomos até o espaço de socialização em frente à cantina para aguardar um responsável pelo núcleo.

Esperávamos acreditando que o núcleo tinha espaço em uma sala da creche da Igreja, mas, ele havia mudado seu local de funcionamento, uma sala no segundo andar, onde há um quadro, cadeiras de estudantes, mesa para a organização e espaço para poucos documentos, além de um piano, instrumento frequentemente encontrado nas igrejas protestantes. Além disso, o núcleo conta com um pequeno espaço, próximo à cantina e ao estacionamento da Igreja, espécie de almoxarifado onde são guardados documentos e materiais didáticos.

Em algumas das visitas ao núcleo cheguei à Igreja na hora em que acontecia o culto, e com as portas abertas, pude ouvir a pregação e os cânticos. Essa é a hora em que muitos alunos e professores costumam chegar, assim, são recebidos no lugar da mesma forma. Nos

⁶⁷ As informações sobre locais de moradia dos estudantes foram extraídas de fichas de matrícula por eles preenchidas.

espaços comuns, locais de socialização, onde se trocam ideias e experiências e se constroem saberes, onde também se constrói o currículo, tendo em vista que ele não se restringe à sala de aula, por ser “um espaço-tempo de interação entre culturas.” (MACEDO, 2006b: 106), encontram-se coordenadores, professores e alunos do pré-vestibular e membros da igreja. Nos murais há diversas campanhas religiosas e informações sobre eventos da igreja. Na sala de aula circulam informações sobre os exames para ingresso no ensino superior, relatos das reuniões gerais da EDUCAFRO⁶⁸ que acontecem na Catedral Católica da Cidade, conteúdos trabalhados pelos professores e toda a sorte de conversas possíveis entre jovens e adultos, em sua maioria negros e pobres, muitos dos quais trabalhadores, com diferentes pertencimentos religiosos, ideológicos, identitários e geográficos.

Para termos uma ideia da heterogeneidade das turmas do núcleo FGV-Nelson Mandela, além do local de moradia, já apontado, trazemos alguns dados levantados a partir das fichas de matrícula preenchidas pelos estudantes da turma de 2018, a qual tinha 36 estudantes matriculados.

Idade dos estudantes do Núcleo pré-vestibular FGV-Nelson Mandela/Turma 2018

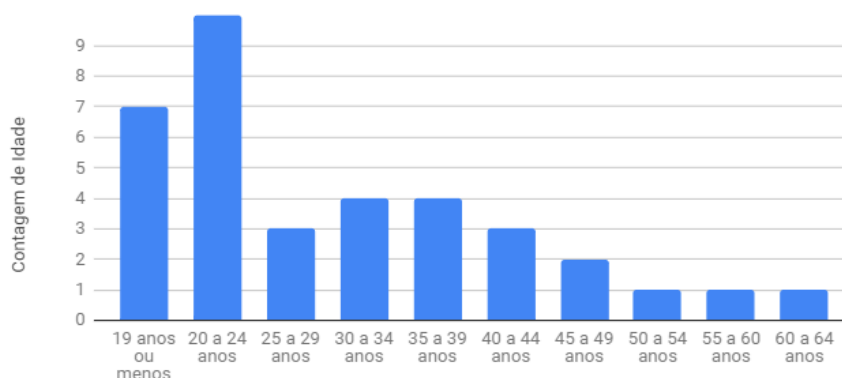


Gráfico 2:

Há bastante diversidade no que diz respeito à idade. A grande maioria do grupo é composta por jovens, de até 24 anos. Entretanto, há estudantes que chegam à faixa etária de até 64 anos. Essas diferenças de idade podem representar uma troca de saberes e pertencimentos, e, também, conflitos geracionais. Durante a realização do trabalho de campo a coordenadora geral do núcleo relatou a ocorrência de tais conflitos, além de conflitos relacionados à opção sexual de colegas de sala, o que ela associa à diferença etária.

⁶⁸ Uma das coordenadoras do núcleo relatou que sempre encontra muitos alunos do núcleo nas reuniões gerais. E que os alunos que não podem ir a esses encontros, por alguma razão, são informados por seus colegas.

A turma é composta majoritariamente por mulheres, que representam 72,2 % do total de estudantes. Essa maioria de mulheres nos remete a algumas questões postas na sociedade que conjugam os recortes de gênero e raça, que parecem se refletir na turma. De acordo com Abramo

A taxa de desemprego de mulheres e negros é sistematicamente superior à de homens e brancos e a taxa de desemprego das mulheres negras é quase o dobro da dos homens brancos.

Também persistem importantes diferenciais de remuneração no mercado de trabalho brasileiro relacionadas ao sexo e à raça/cor das pessoas. Os rendimentos das mulheres são sistematicamente inferiores aos dos homens, inclusive quando comparamos níveis similares de escolaridade. (...) as mulheres recebem em média 66% do que recebem os homens, os negros 50% do que recebem os brancos, e as mulheres negras apenas 32% do que recebem os homens brancos. Os rendimentos dos negros são sistematicamente inferiores aos dos brancos, inclusive entre aqueles que têm o mesmo nível de escolaridade. (ABRAMO, 2006)

Nesse sentido a presença feminina majoritária no núcleo pré-vestibular pode indicar um esforço necessário às mulheres, que “precisam de uma vantagem de cinco anos de escolaridade para alcançar a mesma probabilidade que os homens têm de obter um emprego no setor formal.” em particular as mulheres negras, que para “alcançarem os mesmos padrões salariais das mulheres brancas com quatro a sete anos de estudos elas precisam de mais quatro anos de instrução, ou seja, de oito a onze anos de estudos.” (CARNEIRO, 2003). Outra questão importante a ser observada é o alto índice de mortalidade da população negra masculina⁶⁹. Ser um jovem negro implica risco de vida, o que pode impedir a continuidade dos estudos, bem como a própria existência dos homens negros.

Em relação ao pertencimento racial, a grande maioria é composta por autodeclarados negros e pardos, com 19,4% de autodeclarados brancos e 2,8% de autodeclarados indígenas.

⁶⁹ O risco de óbito por homicídio no Brasil em 2003 foi de 28 por 100 mil habitantes, sendo 12 vezes maior entre homens (53/100 mil) do que entre mulheres (4/100 mil). O risco de óbito por homicídio entre negros foi 1,8 vezes maior do que entre brancos. (...) Os maiores riscos de óbito por homicídio foram observados na faixa etária de 20 a 29 anos, independentemente de sexo ou raça/cor. Destacaram-se, também, os adolescentes com o segundo maior risco de óbito na maioria das categorias de raça/cor, em ambos os sexos. O sexo masculino, a partir dos 10 anos de idade, apresentou maior risco de óbito do que o sexo feminino. Homens negros (pretos e pardos) apresentaram maiores riscos de óbito do que os brancos em quase todas as faixas etárias, principalmente entre 10 e 59 anos. A partir dos 60 anos de idade, o risco de óbito de homens negros diminuiu de forma importante, aproximando-se do risco de homens brancos. Entre as mulheres, os riscos de óbito foram maiores – visivelmente –, entre negras na faixa etária de 15 a 49 anos, comparados aos das brancas. (SOARES FILHO et al, 2007)

Identificação racial dos estudantes do Núcleo pré-vestibular
FGV-Nelson Mandela/Turma 2018

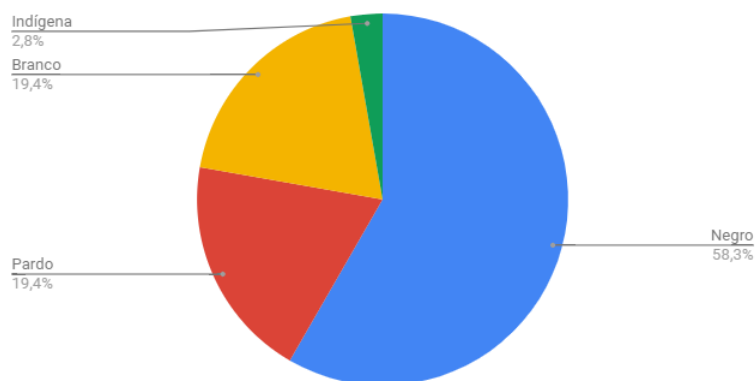


Gráfico 3:

Em relação à presença de brancos⁷⁰ na turma é interessante observarmos como a EDUCAFRO se coloca, tendo em vista que, inicialmente os fundadores do curso tinham o objetivo de atender apenas a negros e, atualmente a organização mantém o recorte racial em suas lutas, inclusive por ações afirmativas. O coordenador geral do Rio de Janeiro traz uma reflexão sobre a questão:

pré-vestibular para negros e carentes – negros carentes, você mantinha a cultura negra, e aí você entende que como na época lá do Zumbi, os demais estavam lá, os brancos pobres também. Com uma diferença, o branco pobre, ele vai estudar no mesmo local que você, na mesma coisa que você, só que a inserção e o crescimento dele profissional vão ser mais rápidos que você, porque ele não teve as amarras no passado, não tem família que foi escrava, não tem isso que nem negro, não sofre a questão cultural racial que o nosso Brasil tem. Então a EDUCAFRO pensa o seguinte: (E aí foi quando o PVNC passou a pré-vestibular comunitário) o pré-vestibular comunitário reúne todo mundo que está à margem da sociedade, não só negro. Nordestino, a mulher (...) o de matriz africana, ecumênico, todo mundo, todo mundo entendeu? Não adianta você focar só num grupo onde você não consegue atender todo mundo. Então a mudança básica e fundamental do PVNC pro pré-vestibular comunitário é inserção do branco pobre, que também precisava ser amparado.⁷¹

O coordenador chama a atenção de que, mesmo não tendo tantas dificuldades quanto os negros, muitos brancos são carentes e precisam de oportunidades. Observamos ainda que, tendo como objetivo a transformação social e a luta contra o racismo que estrutura as desigualdades, trazendo alunos de diferentes pertencimentos raciais para seus cursos, a EDUCAFRO oportuniza que os debates necessários para tais transformações alcancem sujeitos desses variados pertencimentos. Entendemos que para transformar as relações raciais é preciso reeducar não apenas os negros, mas toda a sociedade. Ao longo do trabalho abordaremos como a EDUCAFRO desenvolve um currículo que busca essa reeducação.

⁷⁰ Não destacamos a presença de indígenas por entendermos que esse pertencimento racial implica processos de exclusão, compartilhados por pretos e pardos, os quais não afetam brancos.

⁷¹ Entrevista com E., coordenador geral da EDUCAFRO Rio em 04 de julho de 2018, no âmbito do projeto “As lutas do movimento negro por educação: saberes em fronteira no currículo da EDUCAFRO.”, na Biblioteca Parque Estadual, Centro, Rio de Janeiro.

A religiosidade é uma fronteira que temos evidenciado na EDUCAFRO e no núcleo FGV-Nelson Mandela. Além das religiões representadas pelos voluntários da organização e pelo local de funcionamento do núcleo, entre os estudantes há variadas religiões representadas. Não foi possível sabermos a religião da maioria dos alunos, pois esse não era um dado na ficha de matrícula, mas, nas fichas há questionamento sobre os estudantes participarem de algum movimento organizado da sociedade civil ou de algum movimento religioso. Desta forma, alguns alunos relataram seu pertencimento religioso. Dentre os que informaram a religião, três eram evangélicos (não especificando a denominação), um adventista do sétimo dia, um da Assembleia de Deus Salvando Vidas, dois batistas, dois budistas, um espírita e um candomblecista.

Em relação a movimentos organizados da sociedade civil, nenhum aluno declarou participar. É interessante observar que, neste sentido, a presença no pré-vestibular da EDUCAFRO pode ser o primeiro contato desses estudantes com saberes que circulam em movimentos sociais.

Observamos no Gráfico 4 que a maioria dos estudantes desenvolve alguma atividade profissional, o que faz com que conciliem estudos e trabalho. Entre os que não desenvolvem atividade profissional, a categoria *Desempregado* pode agregar estudantes, pessoas à procura de emprego ou “do lar”, pois não havia distinção entre tais categorias nas fichas de matrícula.

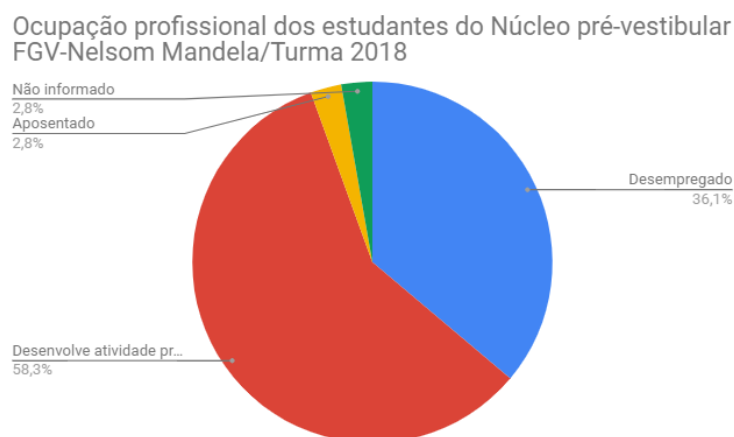


Gráfico 4:

Em relação às condições sócio econômicas dos estudantes, observamos no gráfico 5 a renda *per capita* familiar declarada. Esse dado reflete o fato de que os estudantes do núcleo têm na EDUCAFRO uma real oportunidade de dar continuidade a seus estudos, pois não teriam condições de arcar com altos custos de cursos privados.

Renda per capita declarada dos estudantes do Núcleo pré-vestibular FGV-Nelson Mandela/Turma 2018

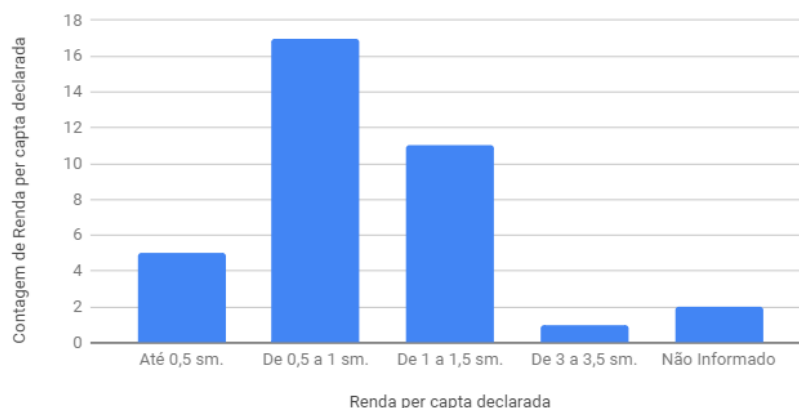


Gráfico 5:

O núcleo FGV-Nelson Mandela cobra de seus alunos uma taxa no valor de quarenta e cinco reais, destinada à manutenção e compra de materiais e apoio para lanches e transporte dos voluntários que solicitarem. Entretanto, devido às condições sócio econômicas em que se encontram alguns estudantes, a coordenação os dispensa do pagamento.⁷²

Entre os voluntários, coordenadores e professores do núcleo, há também sujeitos bastante diferentes entre si⁷³. Há profissionais formados como professores ou em outras áreas e estudantes de licenciatura. Além disso, os voluntários têm faixas etárias bastante diferentes e há homens e mulheres de diferentes pertencimentos raciais e religiosos. O tempo de permanência no núcleo também constitui uma distinção significativa entre os voluntários, há aqueles que estão no núcleo desde a sua fundação ou logo após esse momento, e há também os que atuam lá há pouco tempo. O trabalho no núcleo FGV-Nelson Mandela é dividido entre os voluntários da seguinte forma⁷⁴:

- Professores – lecionam disciplinas específicas;
- Monitores de química e matemática⁷⁵ – tiram dúvidas dos alunos;
- Coordenação geral;
- Coordenação estudantil – Organiza documentos e matrículas de alunos;

⁷² Informações coletadas durante a observação participante.

⁷³ Era nossa intenção trazer mais dados dos voluntários, entretanto, as fontes a que tivemos acesso foram incipientes nesse sentido.

⁷⁴ A forma de organização do curso foi relatada por coordenadores, professores e monitores, além de muitos de seus aspectos terem sido percebidos durante nossa inserção no núcleo no contexto da pesquisa.

⁷⁵ As monitorias são exclusivas dessas disciplinas no momento da pesquisa. Não devido a uma priorização das mesmas, mas à possibilidade de voluntários ofertarem-nas.

- Coordenação financeira – organiza pagamentos de despesas com transporte e lanche dos professores que solicitam;
- Coordenação de compras – providencia os materiais necessários ao funcionamento do núcleo.
- Coordenação pedagógica – apoio a docentes e alunos;
- Coordenação de demandas especiais – resolução de demandas que surjam no núcleo.

Pertencimentos e identidades muito diferentes encontram-se em um núcleo pré-vestibular de uma organização de militância negra, vinculada a uma Ordem Franciscana, em uma sala da Catedral Presbiteriana do Rio de Janeiro. Além disso, muitos dos estudantes do núcleo participam de reuniões mensais, na Catedral de São Sebastião do Rio de Janeiro, a poucos metros dali, conduzidas algumas vezes por um frei. Nessas reuniões há muitos militantes do movimento negro, além daqueles da própria EDUCAFRO, alguns dos quais vestidos com indumentária característica de religiões de matrizes africanas. Entendemos que todas essas diferenças se fazem presentes no currículo do núcleo.

Não vejo o currículo como um cenário em que as culturas lutam por legitimidade, um território contestado, mas como uma prática cultural que envolve, ela mesma, a negociação de posições ambivalentes de controle e resistência. O cultural não pode, na perspectiva que defendo, ser visto como fonte de conflito entre diversas culturas, mas como práticas discriminatórias em que a diferença é produzida. Isso significa tentar descrever o currículo como cultura, não uma cultura como repertório partilhado de significados, mas como lugar de enunciação. Ou seja, não é possível contemplar as culturas, seja numa perspectiva epistemológica seja do ponto de vista moral, assim como não é possível selecioná-las para que façam parte do currículo. O currículo é ele mesmo um híbrido, em que as culturas negociam com-a-diferença. (MACEDO, 2006b: 105)

Não é possível saber de antemão as culturas, saberes, identidades e pertencimentos que farão parte do currículo. Mas, entendemos que o encontro de tantas diferenças permite a construção de entre-lugares de significação, novos signos de identidade (BHABHA, 1998) e a produção de saberes que estão além dos conteúdos necessários para aprovações em exames. Nesse sentido, buscaremos conhecer alguns saberes produzidos nesses encontros e como a EDUCAFRO busca construir um currículo com seus estudantes, valorizando os conhecimentos que considera necessários e legítimos.

Capítulo 2 – Currículo, um lugar de fronteira.

Uma instituição de ensino, seja uma escola ou curso pré-vestibular, é um lugar de encontros. Encontros de pessoas e dos mundos que cada uma delas traz consigo, dos seus pertencimentos, culturas, saberes e identidades. Assim, entendemos que, ao falar de currículo não estamos tratando de listas de conteúdos que devem ser ensinados por professores e aprendidos por alunos. Estamos falando de pessoas que se encontram e que, em seus encontros colocam em fronteira seus saberes, culturas, pertencimentos e identidades. Desta forma, para entendermos como se faz o currículo da EDUCAFRO é importante discutirmos sobre cultura, identidade, pertencimento e saberes em fronteira.

É importante refletirmos sobre como, no currículo da EDUCAFRO, dialogam as identidades e culturas dos sujeitos envolvidos no processo educativo, como as diferenças se relacionam e como podem ser produzidas novas possibilidades. Assim, nos aproximamos dos estudos de Homi K. Bhabha e Stuart Hall, que a partir da perspectiva pós-colonial analisam a cultura, a identidade e a diferença em suas articulações. Pensando sobre a formação de identidades, nos encontramos com a perspectiva de Bhabha, que afirma que elas não são fixas, não existem de formas estanques, originárias e iniciais, mas são relacionais e estão sempre articulando e rearticulando diferenças culturais. Assim, ele nos diz que

O que é teoricamente inovador e politicamente crucial é a necessidade de passar além das narrativas de subjetividades originárias e iniciais e de focalizar aqueles momentos ou processos que são produzidos na articulação de diferenças culturais. Esses “entre-lugares” fornecem o terreno para a elaboração de estratégias de subjetivação – singular ou coletiva – que dão início a novos signos de identidade e postos inovadores de colaboração e contestação, no ato de definir a própria idéia de sociedade. (BHABHA, 1998: p.20)

Nas articulações e rearticulações das diferenças culturais Bhabha aponta para a perspectiva de negociação, ao invés de negação do outro com o qual as relações se estabelecem. O autor afirma buscar transmitir uma temporalidade que torna possível a “*negociação* de instâncias contraditórias e antagônicas, que abrem lugares e objetivos híbridos de luta e destroem as polaridades negativas entre o saber e seus objetos e entre a teoria e a razão prático-política.” (Idem: 51) Neste sentido, Bhabha entende as construções identitárias de forma híbrida, produzidas a partir de negociações. É importante destacar que

esse hibridismo não apaga hierarquizações, conflitos e posições de poder ou as perspectivas das minorias, tendo em vista que, para o autor

O objetivo da diferença cultural é rearticular a soma do conhecimento a partir da perspectiva da posição de significação da minoria, que resiste à totalização – a repetição que não retornará como o mesmo, o menos-na-origem que resulta em estratégias políticas e discursivas nas quais *acrescentar não soma, mas serve para perturbar o cálculo de poder e saber, produzindo outros espaços de significação subalterna*. (Grifo nosso) (1998: 228)

Os novos espaços de significação subalterna não são o apagamento das minorias que assumem a posição do seu outro, nem tampouco formas originais em que as minorias são capazes de apagar esse outro, mas entre-lugares. Assim, Bhabha rompe com binarismos e categorias fixas.

Gostaríamos de destacar a concepção de diferença cultural em Bhabha, pois entendemos que ela é de especial importância para a compreensão da realidade brasileira, o que se reflete nos currículos das diferentes instituições de ensino. A relevância do conceito de diferença é central para nossa análise, pois no Brasil ainda se faz presente o discurso do sincretismo entre diferentes culturas estancas formando a chamada cultura brasileira onde o respeito à diversidade fundamentaria uma democracia racial. O chamado *mito da democracia racial*⁷⁶ construiu-se em um país que, ao longo e após políticas públicas que tentaram embranquecer sua população, buscou a formação de uma identidade nacional. Na construção dessa identidade nacional o pensamento social buscou incorporar o que foi chamado de “contribuições das três raças”, a partir de autores como Gilberto Freyre, Roger Bastide e Arthur Ramos, entre outros. Esses estudos seguiram na direção de um entendimento de brasileiro como branco, que recebeu as contribuições de negros e índios.

Essa ideia de democracia racial, baseado na dupla mestiçagem, biológica e cultural entre as três raças originárias (mas pendendo “claramente” para o padrão-branco-europeu como modelo de brasileiro, este que foi “premiado” com as contribuições das outras duas raças), dificulta a percepção das desigualdades raciais existentes na sociedade, em função das próprias ideias que ostenta de “democracia” e “igualdade” (PEREIRA, 2013: 81)

Assim, na sociedade brasileira convencionou-se que não há racismo, mas isso não fez com que ele deixasse de existir. Enquanto o racismo estrutura as desigualdades sociais, o mito de uma democracia racial dificulta a implementação de políticas afirmativas. De acordo com Pereira (2013) o combate à discriminação racial e a denúncia deste mito são características do

⁷⁶ A respeito desta discussão ver PEREIRA, 2013.

movimento negro a partir da década de 1970, que buscam a afirmação de uma identidade racial negra positivada.

Bhabha entende a diferença cultural como “processo da *enunciação* da cultura como “*conhecível*”, legítimo, adequado à construção de sistemas de identificação cultural.” Enquanto a diversidade é por ele classificada como uma categoria da ética, estética ou da etnologia comparativas, a diferença é entendida por ele enquanto “processo de significação, através do qual, afirmações *da* cultura ou *sobre* a cultura diferenciam, discriminam e autorizam a produção de campos de força, referência, aplicabilidade e capacidade.” (Ibdem, 63). Nesse sentido, Bhabha nos diz que a diversidade “dá origem às noções liberais de multiculturalismo” e nos permite perceber que as concepções celebratórias da diversidade cultural escamoteiam tentativas de domínio justificadas por uma ideia de supremacia cultural. Ele aponta para a enunciação da diferença cultural, pois

o processo enunciativo introduz uma quebra no presente performativo da identificação cultural, uma quebra entre a exigência culturalista tradicional de um modelo, uma tradição, uma comunidade, um sistema estável de referência, e a negação necessária da certeza na articulação de novas exigências, significados e estratégias culturais no presente político como prática de dominação ou resistência. A luta se dá frequentemente entre o tempo e a narrativa historicistas, teleológicos ou míticos, do tradicionalismo – de direita ou de esquerda – e o tempo deslizante, estrategicamente deslocado, da articulação de uma política histórica de negociação (Idem, 64).

Os estudos de Bhabha e de outros autores pós-coloniais desmontam a possibilidade de uma essência racial e, como afirma Pereira,

vem no sentido de trazer, através da *enunciação da diferença*, a possibilidade de vermos todos os elementos constituintes da miscigenação, ou do hibridismo, de forma positiva. A ideia de que as identidades são construídas na interação social – não de baixo para cima, mas sim reciprocamente em todos os sentidos, sem perder de vista as relações de poder em jogo –, nos permite pensar maneiras de tentar promover construções identitárias onde a negritude seja vista como positiva. (Grifo nosso) (PEREIRA, 2015: 82)

O movimento negro – foco desta pesquisa, a partir de suas lutas no campo da educação, em particular da EDUCAFRO – constitui-se a partir da afirmação da identidade. Esse posicionamento não retira o potencial de uma análise a partir da perspectiva da diferença tendo em vista que sua identidade é híbrida e contingencial. Segundo Stuart Hall os significados nunca são definitivamente fixados ou completos, “são definidos parcialmente pela maneira como se relacionam mutuamente; mas, também, em parte, pelo que omitem.” (HALL, 1997: 25). Para este autor

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

devemos pensar as identidades sociais como construídas no interior da representação, através da cultura, não fora delas. Elas são o resultado de um processo de identificação que permite que nos posicionemos no interior das definições que os discursos culturais (exteriores) fornecem ou que nos subjetivemos (dentro deles). Nossas chamadas subjetividades são, então, produzidas parcialmente de modo discursivo e dialógico. (Idem, 26 e 27)

De acordo com esta perspectiva, as identidades são incompletas, múltiplas e temporárias. Assim, ao analisar culturas negras, Hall afirma que construíram-se a partir dos espaços performáticos que foram possíveis na diáspora, através de suas heranças de um patrimônio africano e da “apropriação, cooptação e rearticulação seletivas de ideologias, culturas e instituições europeias” (2003: 343). O autor vai contra a ideia de identidades essencializadas, tendo em vista que, para ele, o essencialismo naturaliza e des-historiciza a diferença, o que acarreta problemas, entre os quais, o policiamento de fronteiras, que são políticas, simbólicas e posicionais como se fossem genéticas.

Hall (2003), assim como Bhabha, desconstrói binarismos, apontando para o “e”, a que chama lógica do acoplamento, ao invés do “ou”, a que se refere como lógica da oposição binária. Podemos aproximar essa formulação do já mencionado debate realizado por Bhabha a partir do conceito de negociação, que ele contrapõe à negação. Ao discutir a questão do “e” em lugar do “ou” Hall refere-se ao indivíduo que é Inglês e negro, não precisando escolher entre ser ou inglês ou negro – o que não esgota todas as suas possibilidades de identificação – tendo em vista “as estratégias dialógicas e as formas híbridas essenciais à estética diaspórica.” (2003: 344). Essa teorização é potente para a análise de nosso objeto de pesquisa, tendo em vista que as fronteiras que se desenham no currículo são constituídas pelas mesmas linhas políticas, simbólicas e posicionais que atravessam seus sujeitos, estudantes, professores, militantes do movimento negro que organizam um curso pré-vestibular ou formuladores de políticas educacionais e avaliações. É inegável que esses sujeitos ocupam posições diferentes na hierarquia social e que a partir dessas posições, relações de poder se constituem. Relações de poder que estão vivas no currículo, dentro das quais a negociação acontece, permitindo que se possa construir o “e” em lugar do “ou”, que entre-lugares possam emergir.

Segundo Hall a cultura está inscrita e funciona dentro do “jogo do poder” e através dela é exercida regulação das práticas e condutas sociais. Uma das formas de regulação

através da cultura apontadas por Hall é a que se dá “em termos de produção ou constituição de novos sujeitos – isto é, a regulação dos tipos de ‘sujeitos’ que nós somos” (1997: 43). Ele aponta a educação como “processo através do qual a sociedade incute normas, padrões e valores – em resumo, a ‘cultura’ – na geração seguinte na esperança e expectativa de que, desta forma, guiará, canalizará, influenciará e moldará as ações e as crenças das gerações futuras” (Id., 40). Entretanto, esse processo não é uma via de mão única e Hall aponta que a regulação sofre conflitos e resistências. Na tentativa de regulação através da educação entendemos que o currículo é um espaço tempo onde vamos encontrar a negociação, a construção do “e” e dos entre-lugares na formação de subjetividades.

As formulações de Bhabha e Hall são potentes para pensarmos as discussões no campo do currículo e, por esta razão fundamentam nossas análises. Elizabeth Macedo já realizou uma aproximação desses debates ao campo do currículo, assim, trabalhos da autora também fundamentaram a pesquisa. Macedo entende o currículo como “espaço-tempo híbrido, de fronteira entre culturas que se legitimam de forma diferenciada.” (2006a: 290) Ela aponta que neste espaço-tempo híbrido convivem e negociam culturas locais dos variados pertencimentos de alunos e professores e culturas globais majoritárias nos currículos escritos e, possivelmente, nos vividos. Macedo propõe que a educação emerge de um movimento narrativo duplo: uma temporalidade continuísta, espaço-tempo da repetição, “conjunto de saberes culturais legitimados”, que o projeto educacional tem por função transmitir, que convive com uma temporalidade performática, “projeto de significação que nega qualquer temporalidade anterior”. A tensão entre essas duas temporalidades gera uma zona de ambivalência, “espaço-tempo liminar em que é possível pensar a existência do outro” que não é visto pelas culturas legitimadas no currículo, mas que está nele, pela temporalidade introduzida pelo performativo. A autora indica que essa temporalidade é o que Bhabha chama de entre-lugar e entende que pensando a educação nessa temporalidade, pode-se conceber que

“nem as narrativas tradicionais da escola, nem os projetos críticos de formação de um cidadão emancipado, nem a hegemonia eurocêntrica ampliada, nem a colonização da escola pela ciência são capazes de impedir o surgimento de temporalidades disjuntivas” (Idem: 289)

Segundo Macedo, enquanto espaço-tempo de fronteira, híbridos culturais, os currículos constituem práticas ambivalentes que “incluem o mesmo e o outro num jogo em que nem a vitória nem a derrota jamais serão completas” (Ib., 289). Nesse espaço-tempo onde se mesclam saberes legitimados e outros saberes, é exposta a fluidez das fronteiras entre as

culturas e tornadas menos estáticas as relações de poder: o híbrido cultural que é o currículo tanto fortalece certos grupos, como potencializa resistências.

Nas fronteiras dos currículos da EDUCAFRO, entendemos que estão presentes saberes que os estudantes precisam para a realização do ENEM, uma avaliação homogeneizadora, que elege conteúdos a serem abordados em todo o país, mas não apenas estes saberes. Assim, ao questionar como se constitui o currículo da EDUCAFRO procuramos os outros saberes nas fronteiras desse currículo, os saberes que não são legitimados pelo ENEM e que precisam dialogar com os saberes que o são. Os saberes do movimento negro, dos franciscanos, dos espaços onde o curso funciona, de professores e alunos, e outros possíveis saberes constroem uma temporalidade performática? Como negociam com a temporalidade continuísta? Em que medida a EDUCAFRO estabeleceu uma temporalidade continuísta a partir de seus objetivos de formação? Não buscamos definir onde se encontram o continuísta e o performativo, mas perceber como as fronteiras são fluidas, como essas zonas são ambivalentes e permanecem em tensão, o que permite a construção dos entre-lugares e a negociação.

Macedo, dialogando com Hall, afirma que existe uma tendência cultural dominante e homogeneizadora, que se relaciona a uma ciência universalizada, mas que ela não pode controlar tudo. A homogeneização gera efeitos inesperados, formações subalternas e tendências emergentes, que fazem com que os sistemas globais convivam com localismos que não permitem que as formas antigas e tradicionais fiquem intactas, nem criam formas totalmente novas, mas híbridos culturais (2006a). Assim, entendemos que é possível que uma avaliação nacional com conteúdos ligados ao global possa gerar soluções locais subalternas e, a partir da pesquisa foi possível compreender como se dá, no currículo da EDUCAFRO, a negociação entre o global e o local, as temporalidades continuísta e performativa. Macedo aponta que as estratégias de resistência dos localismos podem dividir-se entre: estratégias que mobilizam conceitos globais de forma transgressiva ou subversiva e estratégias que denunciam esses conceitos, propondo conceitos alternativos. Essas estratégias não são assumidas de forma isolada, pois os processos de hibridismo as articulam de diferentes maneiras para responder às contingências, possibilitando a resistência, a intervenção e a tradução. Não criam algo novo, nem estão presas ao tradicional global, mas um entre-lugar.

É importante destacar que, como afirma Macedo (2006a), não é possível fixar as culturas presentes no espaço-tempo do currículo, não é possível assumir posições binárias entre um ou outro lado. Apoiando-se em Bhabha, Macedo afirma que “as alternativas

precisam ser construídas no entre-lugar desses supostos lados. No espaço-tempo liminar em que as culturas convivem e negociam sua existência” (Idem, 293). Entendemos que esta perspectiva é fundamental para nossa análise, pois, o currículo é espaço-tempo de fronteira, e no lugar-tempo da EDUCAFRO isso se torna muito evidente, tendo em vista que a busca pela aprovação no vestibular torna importantes os conteúdos do ENEM, mas eles estarão em negociação com as perspectivas e trajetórias de alunos e professores, e com a própria trajetória do movimento negro em suas lutas por educação.

2.1 – Caminhos para conhecer as fronteiras do Currículo da EDUCAFRO

A dimensão formal do currículo é, em geral, composta por documentos, textos legais, materiais didáticos e afins. O currículo também possui uma dimensão vivida, onde se dão as vivências e onde se cruzam os currículos formais e os saberes de alunos e professores⁷⁷ na produção de conhecimentos. Entretanto, essas dimensões não podem ser tomadas separadamente. Segundo Macedo

a produção dos currículos formais e a vivência do currículo são processos cotidianos de produção cultural, que envolvem relações de poder tanto em nível macro quanto micro. Em ambos são negociadas diferenças. De ambos participam sujeitos culturais com seus múltiplos pertencimentos. Os materiais que usamos em nossas análises – um texto escrito ou o texto que escrevemos com nossas observações e entrevistas – parecem estar definindo nossas distinções, mas certamente elas têm consequências políticas que precisam ser enfrentadas. De um lado, a maximização da importância dos mecanismos de controle formais via currículo dificulta a utilização dos espaços de resistência. De outro, a autonomização da resistência dificulta a percepção da complexidade do processo político e pode levar a uma certa espontaneidade. Defendo, subsidiada por Ball (1997), que os estudos de currículo precisam buscar compreender as relações entre as restrições e as possibilidades de ações como paradoxos, que podem ser vistos tanto no formal como no vivido. (Ibdem, 288)

Concordando com Macedo realizamos uma análise onde se entrecruzam o currículo formal e o vivido, buscando perceber restrições e possibilidades de ação. Assim, entendemos que os currículos construídos na EDUCAFRO são resultados de tensões e negociações nas fronteiras entre o currículo oficial do ENEM, o currículo proposto pela organização, seus saberes constituídos enquanto movimento negro, saberes dos segmentos da Igreja Católica

⁷⁷ De acordo com Monteiro “a relação dos professores com os saberes que ensinam [é] constituinte essencial da atividade docente e fundamental para a configuração da identidade profissional”. A autora entende que se deve levar em conta a “Subjetividade do professor como agente no processo educativo” e que “a atividade docente lida com, depende de e cria conhecimentos tácitos, pessoais e não sistemáticos que só podem ser adquiridos através do contato com a prática” (2001: 121)

ligados à EDUCAFRO e saberes e pertencimentos de alunos, professores e demais voluntários. Nessas fronteiras aparecem ainda saberes relativos ao espaço onde o curso se abriga. Para compreender esse currículo, que é construído em um lugar-tempo específico, fez-se necessária uma aproximação dos documentos que registram o currículo em termos oficiais e dos sujeitos que fazem o currículo, o que possibilitou conhecermos algumas restrições, possibilidades e estratégias de ação desenvolvidas.

Foi importante aproximação com o currículo do ENEM, tendo em vista que os alunos da EDUCAFRO precisam realizar o exame para ter acesso às universidades públicas e ao PROUNI. Essa aproximação foi realizada através de revisão de trabalhos que abordam a presença e ausência de conteúdos vinculados à Lei 10.639/03 no exame, tendo em vista que esses conteúdos podem contribuir para as discussões em tela em propostas de educação antirracista e da análise das provas que não foram contempladas por pesquisas anteriores. Em que medida esses conteúdos estão presentes no ENEM? Quais as perspectivas em que esses conteúdos aparecem nas provas? A perspectiva eurocêntrica do conhecimento é predominante? Existe algum movimento para sua superação? Essas questões são importantes para compreendermos as restrições e possibilidades de ação de um currículo que precisa negociar com o ENEM, quando buscamos refletir sobre ele como espaço possível de produção de uma educação antirracista.

Outro elemento para que se possa conhecer o currículo da EDUCAFRO são os documentos que ela produz, registrando sua intencionalidade, suas práticas ou reflexões. São relevantes os documentos que se dedicam a informar seus objetivos enquanto organização formadora, mas também outros, onde ela permite que seu currículo seja lido, ainda que não fale diretamente sobre ele. Desta forma analisamos documentos como: os *web sites* da EDUCAFRO central e da Regional Rio de Janeiro, suas páginas na rede social *Facebook*, textos base para a Prova de Cidadania (Temas de Cidadania) necessária para que o estudante torne-se associado da EDUCAFRO e tenha acesso a bolsas de estudos, regulamento/contrato para associados, Estatuto da EDUCAFRO e Normas para trabalho comunitário.

Os estudantes do Núcleo FGV-Nelson Mandela, assim como os estudantes de todos os núcleos do estado do Rio de Janeiro, são convocados a participar da Reunião geral da EDUCAFRO Rio que acontece mensalmente no auditório da Catedral Metropolitana de São Sebastião do Rio de Janeiro, no Centro da capital carioca. Essas reuniões configuram-se como espaço informativo e formativo. Desta forma, entendemos como importante que as reuniões

gerais fossem consideradas na análise do currículo que se constrói na EDUCAFRO e no núcleo FGV-Nelson Mandela em particular, assim acompanhamos algumas delas a partir da perspectiva da observação participante, realizando registros em caderno de campo.

Além dos materiais escritos e dos registros de campo, para conhecermos o currículo da EDUCAFRO foi necessário analisar documentos que registram a vivência do currículo e suas construções cotidianas. Neste sentido, foi importante a utilização da metodologia da História Oral, pois ela permite-nos “a recuperação do vivido conforme concebido por quem viveu.” (ALBERTI, 1990: 5). Em nosso esforço da pesquisa importou ter acesso à percepção de quem vive o currículo, pois, dessa forma, é possível conhecer restrições e possibilidades de ação, negociações e construções em torno dos conteúdos e das culturas que convivem com seus pertencimentos e identidades.

Foi privilegiada na análise a perspectiva dos professores e coordenadores do curso, visando conhecer suas percepções sobre o trabalho que desenvolvem na EDUCAFRO, e como este trabalho é pensado e organizado. A perspectiva dos estudantes que realizam o curso é considerada importante e relevante. Entretanto, não foi possível neste trabalho nos debruçarmos profundamente sobre ela, pois foi necessário realizar um recorte devido às características e possibilidades de desenvolvimento da pesquisa, que colocou seu enfoque sobre a docência.

2.2 – Movimento negro, movimento franciscano e currículo.

Ao longo de nossas descrições sobre a EDUCAFRO ficaram evidentes as marcas de um movimento negro que atua na luta por educação, assim como as marcas de um setor da Igreja católica envolvido nessa militância. É importante destacar que, tanto o movimento negro, como a Igreja Católica, e os franciscanos, em particular, não constituem blocos homogêneos. O movimento negro organiza-se de diversas formas, a partir de agendas que contemplam diferentes demandas. Pereira nos indica sua construção sobre a ideia de movimento negro, nos permitindo perceber a diversidade que o compõe:

Joel Rufino dos Santos, em seu artigo escrito em 1985, partindo da afirmação de que “movimento negro é, antes de mais nada, aquilo que seus protagonistas dizem que é movimento negro”, verificava nos discursos das lideranças do movimento da época, duas definições existentes para o termo “movimento negro”. A primeira, e que ele chama de movimento negro “no

sentido estrito” e diz ser “excludente”, considerava “movimento negro exclusivamente o conjunto de entidades e ações dos últimos cinquenta anos, consagrados explicitamente à luta contra o racismo.” (SANTOS, 1985:287) A segunda definição, a de movimento negro no “sentido amplo”, que ele afirma ser “a melhor definição de movimento negro”, é a seguinte: Todas as entidades, de qualquer natureza, e todas as ações, de qualquer tempo (aí compreendidas mesmo aquelas que visam à auto-defesa física e cultural do negro), fundadas e promovidas por pretos e negros. (...). Entidades religiosas, assistenciais, recreativas, artísticas, culturais e políticas; e ações de mobilização política, de protesto anti-discriminatório, de aquilombamento, de rebeldia armada, de movimentos artísticos, literários e “folclóricos” – toda esta complexa dinâmica, ostensiva ou invisível, extemporânea ou cotidiana, constitui movimento negro. (Idem: 303). Podemos afirmar, nesse sentido, que existiu “movimento negro” no Brasil desde que os primeiros seres humanos escravizados na África chegaram à costa brasileira (2013:111).

Nilma Lino Gomes, ao construir o conceito de Movimento negro em um de seus trabalhos também nos revela a pluralidade de tal movimento:

Entende-se como Movimento Negro as mais diversas formas de organização e articulação das negras e dos negros politicamente posicionados na luta contra o racismo e que visam a superação desse perverso fenômeno na sociedade. Participam dessa definição os grupos políticos, acadêmicos, culturais, religiosos e artísticos com o objetivo explícito de superação do racismo e da discriminação racial, de valorização e afirmação da história e da cultura negras no Brasil, de rompimento das barreiras racistas impostas aos negros e às negras na ocupação dos diferentes espaços e lugares na sociedade. (2017:23)

A Igreja Católica é uma organização hierárquica, subdivida em diferentes níveis, que congregam religiosos dedicados a causas diversas. O movimento negro que se desenvolveu entre alguns religiosos, do qual a EDUCAFRO faz parte, é uma causa que gera embates internos e demonstra as diferenças que atravessam a Igreja. Frei David Santos ao relatar um dos embates levantados pela causa do negro na Igreja apresenta sua perspectiva sobre a postura de seu superior, revelando profunda diferença entre eles:

Visão curta da questão das relações inter-raciais no Brasil. Ele é muito ingênuo, desculpe, ele é um homem de direita, ele entende a questão racial como uma questão perigosa, e a consciência do negro para ele é perigo. (...) [proibiu] Porque vai, com certeza, criar problemas. O negro vai exigir seus direitos e exigir direitos é criar problemas. É comunismo.⁷⁸

Mesmo entre organizações do movimento negro ligadas à Igreja Católica há profundas diferenças. Essas diferenças são consideradas por Frei David Santos na organização do pré-

⁷⁸ Entrevista realizada em 11.05.2004, no CPDOC da FGV, no âmbito do projeto “História do movimento negro no Brasil: constituição de acervo de entrevistas de história oral”, coordenado por Verena Alberti. Entrevistadores: Verena Alberti e Amílcar A. Pereira. Alguns trechos da entrevista foram publicados no livro ALBERTI, Verena e PEREIRA, Amílcar Araujo. (orgs.) **Histórias do movimento negro no Brasil: Depoimentos ao CPDOC**. Rio de Janeiro: Pallas; CPDOC/FGV, 2007.

vestibular de movimento negro, que amplia as fronteiras de atuação para além do âmbito religioso:

Em 83 decidimos investir de maneira radical na questão do ingresso na universidade. Vimos que era a melhor estratégia. Avaliando a questão das pastorais, eles estavam muito presos a trabalhar o negro dentro da Igreja Católica, discutir a questão do negro na Igreja Católica. E para mim o ponto número um, a meta número um era o negro na universidade. O que ia mudar o Brasil, para mim, era o negro na universidade e não na Igreja Católica, ou onde quer que seja. Era na universidade. E eles tinham isso como prioridade, mas com um grau de investimento não grande. Eu disse: “Minha vida é esta: universidade. Quero dedicar a minha vida ao negro na universidade.”⁷⁹

Entre os franciscanos, pensando um recorte reduzido, no contexto da EDUCAFRO, há diferentes pensares e agências, tendo em vista que, apesar de formarem um grupo, os sujeitos a ele pertencentes têm trajetórias e identidades próprias.

A EDUCAFRO, congregando franciscanos que militam no movimento negro e militantes que não congregam desse pertencimento religioso, traz em sua formação sujeitos com diferentes identidades e formas de pensar a sociedade e as ações sobre ela. Entretanto, entendemos que, com o objetivo de construir um projeto comum, esses sujeitos podem construir formas de identificação que não apaguem suas diferenças, mas que permitam sua atuação conjunta. No dizer de Bhabha (1998), nossas identidades não são fixas, estão em transformação, e são híbridas, estando em construção a partir do contato com o outro. São construções temporárias que articulam “identificações ou posições que adotamos e procuramos ‘viver’” (HALL, 1997: 25)

Nesse sentido, militantes do movimento negro e franciscanos, ao se reunirem na EDUCAFRO assumiram a identidade de *voluntários da organização*. Essa identidade os constitui enquanto grupo e permite que construam objetivos e ações coletivamente. Ao assumir a identidade de *voluntário*, cada um dos sujeitos engajados na EDUCAFRO não deixa de lado as outras identidades que o constitui. Assim, os voluntários estão em constante negociação de suas diferenças, que vão além de seus pertencimentos como militantes negros e religiosos, mas atravessam as questões de gênero, classe e sexualidade, por exemplo. Tais diferenças em negociação irão conduzir as ações da EDUCAFRO e o currículo nela construído, enquanto instituição de ensino. O coordenador da EDUCAFRO Rio percebe essa identificação como voluntários como uma adesão “à causa”, que estaria acima das diferenças:

⁷⁹ Entrevista realizada em 11.05.2004, no CPDOC da FGV, no âmbito do projeto “História do movimento negro no Brasil: constituição de acervo de entrevistas de história oral”, coordenado por Verena Alberti. Entrevistadores: Verena Alberti e Amílcar A. Pereira. Alguns trechos da entrevista foram publicados no livro ALBERTI, Verena e PEREIRA, Amílcar Araujo. (orgs.) **Histórias do movimento negro no Brasil: Depoimentos ao CPDOC**. Rio de Janeiro: Pallas; CPDOC/FGV, 2007.

Nós temos parceria com a Academia Evangélica de Letras que fica dentro da Sociedade Bíblica Brasileira. Quem é que frequenta lá? Pode ser o Kardecista, ele não vai lá para falar de religião, ele não vai lá para falar de espiritualidade, ele vai lá porque ele se identifica com a causa. Nós temos professores que são gays, que estão dentro de espaço de igreja evangélica, porque não é o gay que está ali, *ninguém está doutrinando, ninguém está catequizando*, ele está na causa de dar aula, do empoderamento, então ele tem uma missão e ele vai lá cumprir muito bem essa missão e graças a Deus, com todos os nossos parceiros não tem problema. Alguns evangélicos, chamados da linha nova neopentecostal, que às vezes a mídia veicula que cometem intolerância religiosa, eles vão lá no terreiro estudar. Porque é um preparatório para eles passarem. E às vezes você tem na igreja evangélica o de matriz africana indo lá também, *ele não vai ser catequizado, ele vai absorver aquilo que está dando*. Na última reunião geral que nós tivemos foi, muito boa, nós conseguimos agregar um babalorixá, um budista, às vezes tem isso, até islâmico, judeu tem na nossa reunião. Nós fechamos uma parceria com alguns grupos que em princípio não teriam junção nenhuma que é no candomblé, é um terreiro. Para nossa surpresa, tem judeu estudando lá. Como pode? É a causa. Não é só a causa do negro, é todos aqueles que observam que na trajetória houve desigualdade, houve maldade, então eu me somo. Tô somando essa questão da negritude, e eu quero fazer alguma coisa. Não importa se eu sou negro, se eu sou amarelo, se eu sou indígena. Nós temos quase que, um número percentual grande, de brancos, bolsistas da Educafro. É o branco pobre. Alguns têm olhos verdes, alguns têm olhos azuis, alguns têm cabelo loiro. “Ah, mas não é branco?”, é branco, mas ele é pobre e ele participa da reunião geral como todos, eles vão na militância como todos, a militância não é só para negros, a militância é de todos e a religião ela está acima desse prognóstico, mas a nossa causa é outra.⁸⁰

Entendemos que as diferenças mencionadas pelo coordenador são constitutivas do currículo. Não a partir de uma perspectiva catequizadora ou doutrinadora, mas, através da perspectiva da fronteira. Através dos encontros dessas diferenças são produzidos saberes e possibilidades de atuação na sociedade. A negociação das diferenças é tarefa complexa quando é preciso unidade em torno de um objetivo, unidade a ponto de haver uma identidade comum. Amílcar Cabral⁸¹, revolucionário que lutou pela libertação de Cabo Verde e Guiné Bissau nos ensina que a unidade é fundamental para a luta e que as diferenças fazem parte da unidade:

Quaisquer que sejam as diferenças que existem, é preciso ser um só, um conjunto, para realizar um dado objetivo.
(...) O fundamento principal da unidade é que para ter unidade é preciso ter coisas diferentes. Se não forem diferentes, não é preciso fazer unidade.
(...) A unidade também é um meio, um meio não é um fim. Nós podemos ter lutado um bocado pela unidade, mas, se nós fazemos unidade, isso não quer dizer que a luta acaba. Há muita gente nesta luta das colônias contra o colonialismo, até hoje, ainda estão a lutar pela unidade. Porque como não são capazes de fazer a luta, pensam que a unidade é que é a luta. A unidade é um meio para lutar, e como todos os meios, tem uma certa quantidade que chega. (CABRAL, 1974: 3, 4 e 6)

As diferenças em negociação fazem a unidade e produzem identidades híbridas, no dizer de Bhabha (1998). Enquanto produzem identidades, afetando as subjetividades dos

⁸⁰ Entrevista com E., coordenador geral da EDUCAFRO Rio em 04 de julho de 2018, no âmbito do projeto “As lutas do movimento negro por educação: saberes em fronteira no currículo da EDUCAFRO.”, na Biblioteca Parque Estadual, Centro, Rio de Janeiro.

⁸¹ Liderança no processo de libertação de Guiné-Bissau e Cabo Verde, que eram dominados por Portugal desde 1915 e em 1973 tornaram-se independentes. A atuação do PAIGC - Partido Africano da Independência da Guiné Bissau e Cabo Verde - fundado em 1953 e liderado por Amílcar Cabral, foi fundamental para a conquista da independência de Guiné-Bissau e Cabo Verde.

sujeitos, produzem também saberes. Desta forma, essa construção identitária de voluntário, que engloba militância negra, franciscanos e professores e coordenadores e estudantes engajados, atravessa o currículo construído na EDUCAFRO.

Assim, são produzidos saberes fruto dessas negociações na EDUCAFRO. Podemos apontar a emergência de entre-lugares nas negociações entre as perspectivas de alguns dos voluntários da EDUCAFRO e a construção de alguns saberes que conseguimos identificar através da observação participante e das entrevistas da pesquisa, onde, entre diferentes possibilidades, destacaram-se saberes do movimento negro e do ideário franciscano em negociação entre eles e com outros saberes e pertencimentos.

Nas reuniões gerais da EDUCAFRO Rio reúne-se mensalmente uma grande quantidade de pessoas. Voluntários de diversos núcleos pré-vestibulares, alunos desses núcleos, bolsistas da EDUCAFRO, pessoas interessadas em bolsas de estudos, palestrantes, militantes de diferentes organizações do movimento negro e, muitas vezes Frei David Santos, vestido com a roupa característica de um membro da Ordem Franciscana. Ao fim de cada Reunião, que acontece em um auditório cedido pela Catedral Metropolitana de São Sebastião do Rio de Janeiro, Frei David, ou, na sua ausência, o coordenador geral da EDUCAFRO Rio chama a frente do auditório um membro de cada religião representada no grupo para fazer uma oração segundo a sua crença. Esse ato é percebido como uma demonstração de respeito por muitos dos sujeitos com os quais travamos contato ao longo da pesquisa:

eu não percebo isso muito não, essa questão mais religiosa. Eu acho que os franciscanos têm mais uma Filosofia de vida voltada para a ajuda ao próximo, então isso sem dúvida está presente e é estrutural na EDUCAFRO. Agora, questões religiosas mesmo da igreja católica eu não vejo. Nenhuma vez eu vi nenhum tipo de apologia, nenhum tipo de levantamento de questões religiosas, muito pelo contrário, nas reuniões gerais sempre ao final da reunião geral o Frei abre uma oportunidade para quem quiser fazer suas orações. Então quem é católico faz sua prece, quem é evangélico faz sua prece, quem é umbandista faz seu ponto, sua prece. Então essa questão do catolicismo na EDUCAFRO, existe, óbvio, porque a EDUCAFRO está vinculada a uma instituição religiosa, enquanto uma filosofia mesmo de estrutura da própria EDUCAFRO, agora, não é uma questão. O cristianismo não é Central, foi isso que eu quis dizer. Até em respeito mesmo ao movimento negro e as religiões de matriz africana, o frei tem essa preocupação.⁸²

Entretanto, o próprio fato de haver uma oração que finaliza as reuniões não foi questionado por nenhum de nossos entrevistados. A oração é um ritual religioso e a própria existência desse ritual revela a importância da religiosidade no âmbito dessa organização. O fato de haver dentro da principal igreja católica do Rio de Janeiro, enquanto a missa acontece

⁸² Entrevista com I., coordenadora geral do núcleo pré-vestibular FGV-Nelson Mandela, em 19 de abril de 2018, no âmbito do projeto “As lutas do movimento negro por educação: saberes em fronteira no currículo da EDUCAFRO.”, na Catedral Presbiteriana do Rio de Janeiro, Centro, Rio de Janeiro.

acima do auditório, um grupo numeroso de pessoas em um momento de oração onde se manifestam diferentes credos, demonstra como esses sujeitos têm pertencimentos religiosos muito diferentes e como é importante negociar o espaço-tempo comum em meio a essas diferenças. Nesse momento de oração não identificamos o mero contemplamento da diversidade, mas percebemos a construção de saberes em torno das diferenças religiosas em uma sociedade onde o racismo se manifesta fortemente nesse aspecto e onde essas diferenças podem se manifestar através de atitudes de violência.

A negociação com voluntários e beneméritos de diferentes denominações religiosas ou sem religião é importante na construção das ações da EDUCAFRO, como se percebe pelo fato de a organização dispor de bolsas em faculdades católicas e protestantes, por exemplo. Essa forma de atuação em diálogo com diferentes segmentos religiosos e com outras organizações e indivíduos está expressa no estatuto da EDUCAFRO, a partir de princípios a serem adotados pela organização:

- V Postura ecumênica e diálogo inter-religioso;
- VI Pluralidade cultural, étnica e de gênero⁸³

Muitos estudantes e voluntários da EDUCAFRO Rio são evangélicos de diferentes denominações e muitos são católicos. A presença de militantes do movimento negro reforça a quantidade de estudantes e voluntários de religiões de matrizes africanas, muitas vezes ressaltadas por suas guias e outros símbolos desse universo religioso. Dentro da militância negra o lugar da religiosidade afro-brasileira é significativo, tendo em vista o seu aspecto de resistência e as perseguições que ainda são comuns na sociedade brasileira. Nesse sentido a presença desses sujeitos nas lutas da EDUCAFRO produzem negociações e saberes, um dos quais o próprio saber sobre a religiosidade e seus fiéis, sobre o direito de estes expressarem seus signos religiosos, assim como todos os demais. Na entrevista de Frei David Santos, utilizada como fonte para esta pesquisa, ele relata que a expressão religiosa é um dos eixos da luta do negro no Brasil, revelando assim sua percepção sobre este aspecto no diálogo com o movimento negro de forma geral e na construção do movimento do qual faz parte.

O protagonismo franciscano traz suas perspectivas religiosas através de algumas ações e posturas. Isso acontece de modo que, muitas vezes se confunde com outros ideais da EDUCAFRO:

⁸³ Estatuto da EDUCAFRO. Disponível em <https://www.educafro.org.br/site/> Consulta em 18/07/2017.

Esse ideal franciscano do Frei, de qualquer forma, sem a pessoa perceber, ela já se engaja. (...) Sem a pessoa perceber, ela age pelo puro interesse de querer retribuir a ajuda que teve, e a pessoa que entra aqui que vira coordenador, professor, nunca entra com esse propósito: “Ah eu vou entrar porque eu quero valorizar o ideal Franciscano”. Não, entra porque “Eu gostei do projeto e eu não me importo de querer retribuir”. (...) Eles se engajam sem perceber, acabam conciliando oportunidades com a agenda pessoal. Eu entrei aqui sem saber o que era o ideal franciscano, depois que eu entrei, falei “Pô legal, bacana, show de bola” eu não sou católico, mas eu acho interessante essa ideologia, mas também não sou ateu, e tá tudo ótimo também, tá de boa vamos todo mundo se abraçar e tá tudo certo “Tamo junto!” Mas eu também entrei assim, sem perceber que eu estava engajado no ideal Franciscano. (...) [Essa filosofia está no trabalho com os alunos] porque é um apoiando o outro, então esse espírito do ideal franciscano está impregnado em todos os pres, todo mundo se ajuda: alunos professores, Alunos que entram na faculdade e querem trabalhar aqui.⁸⁴

Os ideais de ajuda ao próximo proclamados pelos franciscanos se materializam a partir da proposta de ajuda mútua na organização, o que representa um ideal partilhado não apenas por franciscanos, mas por movimentos sociais de uma forma geral e pelo movimento negro, que constrói ações e demandas coletivamente. A percepção dos ideais franciscanos na estrutura da organização e nas construções curriculares assume perspectivas diferentes, que mesmo tendo discordâncias, reconhecem a influência desse grupo e alguns pontos a serem valorizados, como nos revela entrevista de um dos professores da EDUCAFRO:

Essa galera que ensina a gente a ser pobre, e a gente a ter dificuldade de fazer a volatilidade financeira porque a gente se doa e doa tudo e tem medo de ter dinheiro e acha que é pecado, que vai para o inferno se tiver dinheiro, então não anda de Uber, anda de ônibus porque senão Deus vai mandar a gente para o inferno (...)

Essa forma de pensar ela não está posta porque a EDUCAFRO é ecumênica, na verdade, mas a gente tem um líder e a naturalidade é que a gente queira ser igual ao nosso líder. E quem é o nosso líder? É o cara que não tem nem casa, mora no convento. Ele não tem casa, é um frei. O cara deu a vida dele para aquilo ali. Então, a gente cansou de ver bancos, empresa, gente milionária querendo dar dinheiro para a EDUCAFRO e ele falar “Não, a gente não vai receber o seu dinheiro”. Partido político, e o frei fala “Não, porque se eu aceitar o seu dinheiro eu não vou ter condições de te cobrar, vou ficar amarrado em você, você é um banco e você não faz inclusão, se eu aceitar o seu dinheiro como é que eu vou te criticar?” Aí a gente aprende com esse cara, então isso influencia a nossa, que é muito bom na verdade, porque você aprende a não se amarrar a ninguém e você aprende que ninguém está isento de ser criticado, você aprende a criticar. O frei, ele é muito estrategista e a gente vai aprendendo (...) o grande lance é que a gente é brasileiro, colonizado por Portugal, pela igreja católica, e a nossa ética não é protestante. O Weber explica muito bem porque a gente não dá certo e o Brasil necessariamente não deu certo, porque a nossa ética é uma ética de que ter dinheiro, se desenvolver, se dedicar aos negócios, desagrada a Deus. Então Deus gosta que a gente não se apegue por bens materiais, e o protestante não, quanto mais dinheiro você tem, mais você agrada a Deus porque você está prosperando. (...) por que os neopentecostais fazem fortuna? Por que o neopentecostal funciona com a teologia da prosperidade, quanto mais dinheiro você tem mais Deus está feliz e quanto mais dinheiro você tem é porque Deus está te abençoando mais. Então se a ética da maioria dos pretos, que agora até que está sendo, fosse a bastante tempo, a do neopentecostalismo a gente estaria muito bem. E o papel da religião de matriz africana nisso? A maioria das pessoas que eu conheço que era de matriz está virando evangélica, e eu não vejo muito o debate das religiões de matriz africana a respeito de dinheiro, de propriedade. Quem são os ricos que tem dinheiro nas religiões de matriz africana? Os brancos. Por quê? Porque a religião

⁸⁴ Entrevista com J., coordenador pedagógico do núcleo pré-vestibular FGV-Nelson Mandela, em 05 de abril de 2018, no âmbito do projeto “As lutas do movimento negro por educação: saberes em fronteira no currículo da EDUCAFRO.”, na Catedral Presbiteriana do Rio de Janeiro, Centro, Rio de Janeiro.

de matriz africana, por conta do que fizeram com os escravos, ela é muito sincrética. Então está arraigada de catolicismo. E aí a ética é a mesma. Não tem muito para onde correr.⁸⁵

Enquanto a relação com os saberes religiosos dos franciscanos e de outros grupos religiosos representados na EDUCAFRO se dá de forma sutil, a busca pela construção de saberes do movimento negro na organização é evidente em muitos momentos e aspectos. Um desses momentos foi a recepção dos alunos dos novos núcleos⁸⁶, na aula inaugural. A aula aconteceu em um domingo de abril pela manhã, no Teatro Carlos Gomes, no centro do Rio de Janeiro, com a presença de estudantes e alguns familiares. O teatro ficou lotado. Foi divulgado que estariam presentes Frei David Santos e um famoso palestrante e escritor que costuma trabalhar a questão da aprovação em concursos públicos e é voluntário da EDUCAFRO, participando de alguns eventos e apoiando a organização. Frei David não pôde comparecer e a aula inaugural foi conduzida pelo coordenador geral da EDUCAFRO Rio.

O palestrante levou um convidado, que junto a ele conduziu uma palestra motivacional. Ambos homens brancos, contaram sua trajetória e os sacrifícios e caminhos que fizeram para melhorarem suas condições de vida. Destacaram que enquanto homens brancos não enfrentavam muitas das dificuldades daqueles alunos, entre os quais homens e mulheres negros, apesar de já terem vivido restrições financeiras.

Eu nasci alto, louro de olho azul, isso facilita as coisas. Nasci em família de classe média, isso facilita, mas não tinha dinheiro.⁸⁷

Nesse sentido, seus relatos de superação contemplavam apenas em parte as possíveis angústias daqueles estudantes que buscavam uma oportunidade para melhorarem suas vidas.

No intervalo da palestra o teatro vibrou com a apresentação de uma orquestra de jovens negros universitários, que apresenta música clássica e músicas populares com o instrumental clássico. Além de realizarem sua apresentação musical, os jovens músicos compartilharam dificuldades e o racismo que precisam enfrentar enquanto negros atuando em um contexto artístico majoritariamente branco. No intervalo participou também Dida da Mangueira, apresentado como “militante, cantor e compositor”, que cantou sambas conhecidos entre os quais o motivador *O que é, o Que é?*, de Gonzaguinha e parabenizou os

⁸⁵ Entrevista com V., professor de filosofia, sociologia e cultura e cidadania, em 17 de maio de 2018, no âmbito do projeto “As lutas do movimento negro por educação: saberes em fronteira no currículo da EDUCAFRO.”, em um café em Santa Tereza, Rio de Janeiro.

⁸⁶ Diversos núcleos abertos simultaneamente em parceria com a Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro, conforme já citamos.

⁸⁷ Registro do caderno de campo sobre o relato do palestrante em 29 de abril de 2018.

alunos por sua coragem e iniciativa. Além da palestra e das apresentações musicais, o coordenador geral apresentou estudantes da EDUCAFRO Rio, em sua maioria negros, que falaram de sua inserção em universidades. O grupo Justiça Negra Luiz Gama falou sobre apoio aos que desejam a área de direito e de projetos para combater o racismo institucional.

Ao fim da aula inaugural, um dos voluntários da coordenação da EDUCAFRO Rio contou-me como foi difícil conseguir a inserção da orquestra. Até pouco tempo antes do dia marcado para a aula só havia a disponibilidade do palestrante para participar. Entretanto, ele não estaria satisfeito com isso. Segundo o voluntário, o palestrante era muito bom, muito legal, tinha muita boa vontade, era um grande parceiro da EDUCAFRO, mas era branco. O voluntário entendia que, enquanto um homem branco de classe média, ele não sabe como vivem as pessoas negras e pobres, não partilha de suas dificuldades e das restrições impostas pelo racismo. Conseguir a orquestra para apresentar-se exigiu muito esforço.

Fiquei doido! Tínhamos que dar um jeito. Nos viramos. Tínhamos que dar passagem e lanche.⁸⁸

Aquela orquestra representou em suas roupas de gala, em seus instrumentos clássicos, em sua música e em sua fala que negros e negras podem ocupar espaços historicamente negados a eles, como a música clássica e a universidade. De acordo com a lógica do militante negro da EDUCAFRO nada que os dois homens brancos dissessem produziria o mesmo efeito que a aparição da orquestra.

Ao observarmos essa situação nos questionamos se ela teria o mesmo desfecho em uma aula inaugural de um curso pré-vestibular popular desvinculado do movimento negro. Além de voluntário da EDUCAFRO, esse e muitos outros sujeitos são militantes negros, assim tornam esse pré-vestibular um movimento negro. Nesse sentido, suas preocupações estarão sempre permeadas pela questão racial, tendo em vista que esse debate é constitutivo de suas identidades. A aula inaugural dos novos núcleos buscou motivar os estudantes e ajudá-los a pensar estratégias para alcançarem seus objetivos, buscou também construir saberes sobre a negritude como uma categoria não homogênea e os lugares sociais em disputa pelos negros e negras na sociedade brasileira. Buscou mostrar que sua motivação e suas estratégias serão atravessadas pelo racismo que estrutura a sociedade brasileira e que há caminhos coletivos para combatê-lo e superar as barreiras que ele impõe.

⁸⁸ Registro do caderno de campo sobre o relato do voluntário em 29 de abril de 2018.

Sob a identidade de voluntários, as pessoas que atuam na EDUCAFRO buscam colocar negros e pobres na universidade. Mas buscam apenas isso? Seus saberes, suas perspectivas sobre a realidade configuram a orientação de cada um sobre o que desejam ensinar a esses sujeitos que irão para a universidade com seu apoio e sobre como devem ser construídas e reconstruídas as subjetividades desses futuros universitários. Nesse sentido, entendemos que, a partir do movimento negro e franciscano pertencentes à EDUCAFRO, essa organização constrói o seu currículo formal, que comporta saberes trazidos por esses grupos e saberes fruto de seu encontro, tendo em vista que o currículo formal é construído por sujeitos com seus saberes e pertencimentos em disputa, negociando diferenças. (MACEDO: 2006a)

O currículo formal da EDUCAFRO não pressupõe um documento escrito, mas se desenha nos diferentes documentos da organização onde os saberes por ela legitimados, sua temporalidade continuísta, podem ser captados - a exemplo do Estatuto da organização, dos Temas de Cidadania e das normas de trabalho comunitário - Nesse sentido, entendemos currículo formal e vivido de forma não dicotômica. A utilização do termo e a afirmação de que a EDUCAFRO desenvolve um currículo formal se dão mais para marcar que a organização tem um projeto educacional próprio, com saberes por ela legitimados, do que para marcar a separação entre o formal e o vivido.

Esse currículo formal pode ser percebido nos documentos construídos pela EDUCAFRO a partir de fazeres curriculares desenvolvidos pela sua multiplicidade de agentes ao longo do tempo nos diferentes espaços de negociação nela estabelecidos, não sendo realizada iniciativa de compilar de forma prescritiva em um único documento aquilo que "deve ser ensinado na organização". Ele se estabelece de maneira formativa através da legitimação de saberes desenvolvida nos diferentes espaços de encontro por ela criados com estudantes, professores e coordenadores. Muitos professores e coordenadores da EDUCAFRO são ex-alunos, formados nesse currículo. Apontamos que, não estando registrado em um único e prescritivo documento, esse currículo formal se estabelece também através da tradição oral que se construiu na organização. Os professores apontam que não há uma diretriz da organização para seu trabalho:

A gente não recebe nenhum tipo de treinamento, basicamente, cada um vai e planeja sua aula como pode.⁸⁹

⁸⁹ Entrevista com A., professor de física e voluntário da coordenação geral da EDUCAFRO Rio em 06 de setembro de 2018, no âmbito do projeto "As lutas do movimento negro por educação: saberes em fronteira no currículo da EDUCAFRO.", no Instituto de Física da UFRJ, Cidade Universitária, Rio de Janeiro.

Mesmo não tendo uma diretriz para o trabalho dos professores, a organização busca colocar alguns elementos nas fronteiras dos currículos construídos em seus núcleos. Isso é feito a partir do desenvolvimento de diferentes espaços formativos, que abordaremos no capítulo 3, e de orientações aos coordenadores de núcleos pré-vestibulares. O coordenador geral do Rio de Janeiro, E., nos conta sobre essas orientações:

Nós temos todas as disciplinas. Filosofia, Sociologia, Matemática, Química, Biologia, mais a aula da cidadania, todas as disciplinas que compõe o currículo escolar, mais a cidadania. Então as orientações para os coordenadores, são essas: investir na cidadania, aula de cidadania. Hoje investir também no atendimento psicossocial de pertencimento porque o que nós estamos vivenciando é muitos negros, muitos pobres que não se aceitam, não se reconhecem naquele local, então nós temos melhorado. E a orientação para os coordenadores é essa: um preparo adequado e os pré-vestibulares da EDUCAFRO não deixam nada a desejar para os chamados preparatórios de elite, que o cara tá pagando quatro mil, cinco mil e pouco.⁹⁰

Ao mencionar a cidadania o coordenador aciona o entendimento da organização sobre o conceito⁹¹, que mobiliza a construção e o acionamento de direitos pelos sujeitos negros e pobres. A questão de um apoio psicossocial que fortaleça os alunos ingressando em espaços historicamente negados, também é uma orientação. Mas, em relação ao trabalho dos professores, às salas de aula, a orientação é de um preparo eficaz para o vestibular.

O currículo formal da EDUCAFRO constitui-se, em nossa visão, pelos saberes legitimados pela organização, que, na dimensão vivida encontrarão os saberes de alunos e professores, com seus diferentes pertencimentos. Esse encontro produzirá o que Macedo (2006a) chamou de zonas de ambivalência, onde a dimensão continuísta da educação, que busca reproduzir os saberes legitimados, uma cultura eleita, estará em constante tensão com a dimensão performativa, que busca anular as temporalidades anteriores. Além disso, se farão presentes no currículo da EDUCAFRO outros currículos formais, com os quais os sujeitos envolvidos precisam dialogar, os conteúdos do ENEM e dos vestibulares de diferentes IES.

2.3 – Fronteiras com o currículo oficial: A Lei 10.639/03 no ENEM, o ENEM no currículo da EDUCAFRO.

O ENEM é uma avaliação realizada a nível nacional de forma homogênea. Mais que uma avaliação, é a porta de acesso para muitas IES no Brasil. Isso lhe confere um caráter

⁹⁰ Entrevista com E., coordenador geral da EDUCAFRO Rio em 04 de julho de 2018, no âmbito do projeto “As lutas do movimento negro por educação: saberes em fronteira no currículo da EDUCAFRO.”, na Biblioteca Parque Estadual, Centro, Rio de Janeiro.

⁹¹ No Capítulo 3, item 3.4.3, abordaremos a perspectiva da organização sobre o conceito de cidadania.

prescritivo, que, apesar de não definir a priori o que será trabalhado nas salas de aula, faz com que ele acabe por se fazer presente nas fronteiras dos currículos de instituições educativas de diferentes partes do país. Entendemos o ENEM como um currículo formal que se coloca nas fronteiras do currículo da EDUCAFRO junto a saberes de professores, alunos e da organização, que constrói o próprio currículo formal. Neste sentido, precisamos refletir sobre o que é um currículo formal e, como ele se organiza. O fato de uma organização curricular estar estruturada de forma prescritiva não lhe confere centralidade e imparcialidade, tendo em vista que os currículos formais são resultado de processos de produção cultural permeados por relações de poder e tensionamentos. Observando as informações do site do INEP sobre a elaboração das questões do ENEM isso fica bastante explícito:

A produção de uma única questão envolve dez etapas. São elas:

1. Publicação de um edital de chamada pública para *seleção de colaboradores para produção de itens*.
2. Equipes das quatro áreas de conhecimento avaliadas pelo Enem *capacitam os colaboradores, alinhando os critérios estabelecidos pelas matrizes de referência e guia de elaboração e revisão de itens*.
3. Os itens, como são chamadas as questões, são *elaborados conforme os parâmetros do Inep*.
4. O *revisor técnico-pedagógico confere se os critérios foram atendidos*, para avaliar a necessidade de modificações.
5. *Especialistas das áreas de conhecimento são convidados para cancelarem ou não as modificações feitas* pelo elaborador e revisor, sempre guiado pela ficha de revisão de itens.
6. *Especialistas das áreas de conhecimento do Inep validam, ou não, o item elaborado* para que ele passe a compor o Banco Nacional de Itens (BNI).
7. O pré-teste é a aplicação de um conjunto de itens a uma amostra populacional com características semelhantes à do público-alvo do Enem. A pré-testagem é a forma empírica de avaliar parâmetros, tais como a dificuldade, o grau de discriminação e a probabilidade de acerto ao acaso da questão.
8. A partir das respostas são feitas análises psicométricas e pedagógicas. As questões que atenderem todos os critérios ficam disponíveis para a montagem de provas futuras. As demais são descartadas ou encaminhadas para melhorias.
9. O item finalizado passa a integrar o Banco Nacional de Itens, à disposição para uso em alguma prova do Enem.
10. *Durante a seleção dos itens para a composição de uma prova são levados em conta os índices psicométricos obtidos no pré-teste. Também são considerados o conteúdo abordado, temática e habilidade.*⁹² (grifos nossos)

Observando as etapas para a elaboração das questões do ENEM percebemos que compõe essa elaboração as perspectivas de diferentes sujeitos: colaboradores que produzem os itens, especialistas do INEP nas áreas de conhecimento, Técnicos da área pedagógica. Os colaboradores que produzem itens são selecionados pelo INEP, ou seja, os profissionais dessa instituição determinam quem está ou não apto a elaborar questões para o Exame, além de realizar com esses colaboradores uma capacitação para que sejam produzidas questões de acordo com os parâmetros do INEP. O INEP está à frente da organização do exame e tem a

⁹² Texto retirado do *web site* <http://portal.inep.gov.br/web/guest/perguntas-frequentes> Acesso em 17/08/2018.

palavra final sobre os itens que irão para cada exame. Entretanto, é importante destacar que essa instituição é composta por diferentes sujeitos, com diferentes trajetórias identidades, pertencimentos e visões sobre o que deve constar na avaliação. Assim como acontece em relação aos colaboradores, o INEP e seus funcionários e o próprio MEC não estão isentos dos debates sociais sobre currículo e das mudanças por eles provocadas, o que tem trazido mudanças para o ENEM desde o início da aplicação do exame até agora.

Assim como no ENEM, mudanças têm sido construídas nos currículos das salas de aula. A visão sobre os negros e sobre o continente africano ensinada nas escolas de Educação Básica tem sido permeada pelas ideias de submissão, miséria, vitimização e, até mesmo, animalização. Enquanto os conteúdos sobre o continente europeu e a ação de sujeitos a ele associados têm sido privilegiados e associados a visões de força, inteligência e desenvolvimento. Essas visões, entretanto, vêm sendo tensionadas socialmente. Contribui para o tensionamento dessa visão equivocada e racista nos currículos escolares o movimento negro, tanto através de suas lutas diretas por mudanças nos currículos e da produção de saberes sobre o negro e sobre a África, que revelaram outras visões sobre suas trajetórias e permitiram mudanças em outros espaços de produção de conhecimento, inclusive a academia. De acordo com Gomes

Os movimentos sociais são produtores e articuladores dos saberes construídos pelos grupos não hegemônicos e contra-hegemônicos da nossa sociedade. Atuam como pedagogos nas relações políticas e sociais. Muito do conhecimento emancipatório produzido pela sociologia, antropologia e educação no Brasil se deve ao papel educativo desempenhado por esses movimentos. (...) muito do que sabemos e do que tem sido desvelado sobre o papel da negra e do negro no Brasil, as estratégias de conhecimento desenvolvidas pela população negra, os conhecimentos sobre as relações raciais e as questões da diáspora africana, que hoje fazem parte das preocupações teóricas das diversas disciplinas das ciências humanas e sociais, só passaram a receber o devido valor epistemológico e político devido à forte atuação do Movimento Negro. (2017: 16)

Na EDUCAFRO, uma organização do movimento negro, os saberes construídos por diferentes organizações desse movimento circulam e dialogam com saberes que ela própria constrói em suas lutas. Entendemos que assim, esses são saberes trazidos para seu currículo formal. Todavia, enquanto organização que prepara para as provas de acesso ao Ensino Superior, a EDUCAFRO precisa contemplar os conteúdos abordados nessas provas para que seus estudantes alcancem a aprovação. Nesse sentido, percebemos que as visões expostas nos exames de seleção são trazidas para as fronteiras dos currículos da EDUCAFRO, sejam elas eurocêntricas ou não. O fato de estarem nessas fronteiras não significa que estarão livres de questionamentos a partir de perspectivas que os desconstroem, mas que é preciso saber que

elas existem e podem ser questionadas. Quando um aluno da EDUCAFRO se depara com uma questão que aborda algum aspecto da realidade do negro e da África, ele precisa saber o que responder de acordo com o esperado pela banca do exame, mas pode saber que essa resposta não é uma verdade absoluta e inquestionável.

A partir de 2003 a Lei 10.639, fruto dos tensionamentos do movimento negro, trouxe para os currículos escolares a obrigatoriedade de trabalhar a história e cultura da África e dos afro-brasileiros. Em 2004, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais regulamentaram a Lei 10.639/03, afirmando que é preciso valorizar devidamente a história e cultura do povo negro

buscando reparar danos, que se repetem há cinco séculos, à sua identidade e a seus direitos. A relevância do estudo de temas decorrentes da história e cultura afro-brasileira e africana não se restringe à população negra, ao contrário, diz respeito a todos os brasileiros, uma vez que devem educar-se enquanto cidadãos atuantes no seio de uma sociedade multicultural e pluriétnica, capazes de construir uma nação democrática. (BRASIL, 2004:17)

Neste sentido, consideramos relevante, no contexto dessa pesquisa, perceber como os conteúdos ligados à Lei 10.639/03 vêm sendo abordados nos exames de acesso ao Ensino Superior. Como recorte para construir essa percepção escolhemos o ENEM, tendo em vista que ele é a porta de acesso para as IES federais, maioria das IES públicas – e gratuitas – do Rio de Janeiro e para o PROUNI. De acordo com a coordenadora geral do núcleo pré-vestibular FGV-Nelson Mandela

Os professores tem a orientação de que a matéria que eles têm que dar é matéria do ENEM, do vestibular no geral, mas o ENEM é aquele vestibular que mais se sobressai. A gente não tem nenhuma apostila que eles devem seguir não, o professor tem autonomia de acordo com a matéria que cai no vestibular de seguir com as aulas dele e a matéria dele como ele achar melhor.⁹³

Assim, neste capítulo buscaremos perceber como possíveis mudanças trazidas pela Lei 10.639/03 no ENEM se manifestam nas fronteiras do currículo da EDUCAFRO.

2.3.1 – A Lei 10.639/03 no ENEM entre 1998 e 2013. O que nos dizem as pesquisas já realizadas.

⁹³ Entrevista com I., coordenadora geral do núcleo pré-vestibular FGV-Nelson Mandela, em 19 de abril de 2018, no âmbito do projeto “As lutas do movimento negro por educação: saberes em fronteira no currículo da EDUCAFRO.”, na Catedral Presbiteriana do Rio de Janeiro, Centro, Rio de Janeiro.

Buscando um panorama da prova no decorrer dos anos, desde o início de sua aplicação, realizamos revisão de trabalhos escritos nos últimos cinco anos sobre a presença ou ausência dos conteúdos relacionados à Lei 10.639/03 no ENEM. Utilizamos para a busca de trabalhos o Banco de Teses e Dissertações disponível no sítio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), e o Scientific Electronic Library Online (SciELO) através das palavras chave: ENEM; 10.639/03; história e cultura afro-brasileira; educação das relações étnico raciais; antirracismo, isoladas ou combinadas. Citamos os trabalhos encontrados que entendemos poderem contribuir para a pesquisa. A revisão bibliográfica alcançou as provas aplicadas entre os anos 1998 e 2013. A partir do exame de 2014 nos debruçamos sobre as provas para análise.

De acordo com o INEP⁹⁴, órgão responsável pela realização do exame, entre 1998, ano do primeiro ENEM e 2008, as provas eram estruturadas a partir de uma matriz de 21 habilidades, cada uma delas avaliada por três questões. Desta forma, a parte objetiva das provas era composta por um caderno com 63 itens interdisciplinares. A partir de 2009, as provas objetivas passaram a ser organizadas a partir de quatro matrizes, uma para cada área de conhecimento, cada uma das áreas composta por 45 questões. Há dois cadernos na nova edição do exame, cada um com duas áreas de conhecimento, totalizando 180 questões.

De acordo com Moreira, que em sua dissertação *Análise do Impacto da Lei 10639/2003 no Exame Nacional do Ensino Médio de 1998 a 2013*, aborda a área de ciências humanas no exame, apenas a partir da Lei 10.639/03 começaram a aparecer elementos da história africana e o negro passou a “ser retratado através de conteúdos a partir das habilidades e competências nos itens das provas do ENEM com mais frequência.” (2015: 37), registrando apenas uma questão sobre o negro antes da lei, em 1998 um item sobre escravidão, visto pelo autor como pertencente a uma visão tradicional.

Moreira aponta que a presença de conteúdos sobre o negro e a África é escassa na prova, mesmo a partir de visão negativa e associada à escravidão. O autor indica a “quase total ausência desse assunto até 2003, mostrando como temas sobre a população negra, bem como o racismo na nossa sociedade eram tidos como inexpressivos, pelo menos nessa avaliação de larga escala” (Id, 88). Moreira indica que a perspectiva da escravidão no exame aparece como consequência da colonização e não como alternativa nesse processo, destacando que antes da

⁹⁴ Informações retiradas do web site <http://portal.inep.gov.br> Consulta em 02/08/2018

Lei 10.639/03 não havia questões que abordassem aspectos positivos das vidas, das culturas, das lutas e das histórias dos negros e dos africanos.

Assim, percebemos que a Lei 10.639/03 teve impacto sobre o ENEM. Entretanto, é importante observarmos que esse impacto se dá em movimentos de ampliação – e possíveis reduções – que dependem de diferentes fatores que tensionam as propostas curriculares e a questão da diferença e das relações raciais de modo mais amplo na sociedade. Neste sentido, observemos as reflexões de Sanchez em sua dissertação de mestrado, *Educação Básica no Brasil e História e Cultura Africana e Afro-brasileira – Competências e Habilidades para a transformação Social?*, que busca compreender de que maneira as dificuldades de implementação da Lei 10639/03 aparecem nas políticas educacionais, analisando o percurso histórico de sua promulgação, as políticas públicas federais e as produções acadêmicas a ela relacionadas. A autora fez um breve histórico sobre o exame, identificou, mapeou e analisou as questões na perspectiva da Lei 10.639/03 entre 2003 e 2012.

Sanchez escreve em parceria com Almeida o artigo *ENEM: ferramenta de implementação da lei 10.639/2003 - competências para a transformação social?* Neste artigo os autores tratam mais especificamente das questões do ENEM em relação à Lei 10.639/03, seguindo a mesma perspectiva adotada por Sanchez em sua dissertação. Os autores apontam que

Das 69 questões que possuem alguma relação com a temática: 14 questões apresentam conteúdo que reproduz estereótipos sobre a África e/ou os/as negros/as; 4 apresentam conteúdo baseado na ideia de democracia racial; 20 apresentam conteúdo que valoriza explicitamente a cultura africana ou afro-brasileira, a África e/ou os/as negros/as; 8 questões apresentam visões positivas e negativas sobre a África e/ou os/as negros/as, oferecendo elementos que permitem a contraposição entre elas e a reflexão a seu respeito; 23 não apresentam juízos de valor explícitos sobre a África e/ou os/as negros/as. (2016: 89)

Almeida e Sanchez indicam que até 2009 a questão das desigualdades raciais construídas historicamente na sociedade brasileira é abordada de forma precária e que, a partir desse ano, isso começa a mudar. Essa mudança é associada pelos autores à promulgação em 2009 do Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, que estipula a inclusão da temática de História e Cultura Africana, Afro-brasileira e Indígena nos conteúdos avaliados pelo ENEM

Nesta e nas provas subsequentes, verificamos o incremento do tratamento positivo à história e à cultura negras, à sua produção cultural e intelectual, da aparição de algumas vozes negras, da possibilidade de problematização de temas como a escravidão, a democracia racial, o racismo. E, por fim, verificamos a importante presença – antes negligenciada – de questões

fazendo referências às lutas e movimentos de resistência negra no Brasil e no mundo. (2016: 91)

2009 é também o ano de implementação do Novo ENEM, quando o exame passou a ser, além de política de avaliação, mecanismo de seleção para as IES públicas. Isso conferiu ao Exame maior importância nos impactos curriculares nas escolas e demais instituições de ensino que buscam apoiar seus estudantes no acesso ao Ensino Superior.

Entretanto, as percepções sobre as mudanças no exame não são unânimes e podem ter diferentes referenciais. Assim, Moreira aponta outro marco para avanços significativos do ENEM em relação aos conteúdos da Lei 10639/03:

Após analisar todos os exemplos de itens de Ciências Humanas do ENEM desde 1998 até 2013, foi possível perceber que a situação de abordagem do negro, nos moldes pregados pela 10.639/2003 evoluiu e conquistou um espaço mais representativo no exame a partir de 2011. Nesses exames foi possível perceber que os itens alicerçados por estes temas desfrutaram de uma participação na prova bem acima de sua média nos anos anteriores, tanto em termos quantitativos como qualitativos (2015: 88)

Em 2010 há outra mudança no ENEM. Começa a ser contemplada por cinco questões a língua inglesa que pode ser escolhida pelos candidatos como opção à língua espanhola. Almeida e Sanchez (2016) apontam que, a partir de então a temática das relações étnico-raciais e cultura negra esteve presente em todas as provas de Inglês até 2012, ano final de sua análise. Nestas questões são trazidas visões críticas e positivas sobre o negro e suas lutas em outros países, sobretudo os Estados Unidos da América, e a África. Os autores reconhecem como positiva a inserção dessas questões, mas apresentam preocupação quanto à contraposição da perspectiva de luta dos negros dentro e fora do Brasil, tendo em vista que, proporcionalmente é muito menor o número de questões no exame com esse tipo de abordagem sobre a atuação dos negros brasileiros. Segundo os autores essa discrepância poderia, inclusive, reforçar a ideia de democracia racial brasileira.

De fato existe uma crença reproduzida em alguns setores da academia e nos meios de comunicação de que o movimento negro brasileiro foi imitação do movimento pelos direitos civis nos EUA, precursores das lutas por direitos para os negros. Entretanto, de acordo com Pereira (2013) o movimento negro contemporâneo brasileiro – década de 1970 em diante – recebeu informações, ideias e referenciais produzidos na diáspora negra, sobretudo nas lutas pelos direitos civis norte americanos e nas lutas por libertação dos países africanos, muitos colonizados por Portugal. Estes referenciais e ideias foram recebidos, interpretados e

utilizados de modo particular no Brasil, mas essas trocas não encerram as possibilidades estabelecidas em um campo muito mais amplo de interconexões. Como afirma Pereira, houve

circulação de referenciais existente no chamado “Atlântico Negro”. (...) negros norte-americanos olhavam para o Brasil durante a primeira metade do século XX, interpretavam o que viam e, ao mesmo tempo em que nos enviavam informações e referenciais sobre a luta contra o racismo, também recebiam informações e referenciais brasileiros, que, muitas vezes, eram até mesmo tomados como exemplos a serem seguidos. (...) um processo de “via-de-mão-dupla” no que se refere à construção e utilização dos referenciais políticos e teóricos na diáspora africana. (PEREIRA, 2013:42)

Neste sentido, é importante que o protagonismo dos negros brasileiros receba destaque em uma prova que avalia estudantes brasileiros concluintes da educação básica que buscam ingressar na Educação Superior. Como apontam Almeida e Sanchez (2016), algumas lutas de negros brasileiros são abordadas no exame sem apontar para as implicações raciais que as atravessam, como na

Questão 24, da prova de 2010, que trata a respeito da Conjuração Baiana, ou Revolta dos Alfaiates, cujas reivindicações incluíam uma proposta de abolição da escravidão e a participação das camadas populares, não citadas no ENEM, e a Questão 18 da prova de 2012, que explora o Movimento das quebradeiras de coco babaçu sem mencionar o caráter racial de suas lutas. (2016: 92)

Almeida e Sanchez apontam ainda que nem todas as nuances das temáticas da Lei 10.639/03 são contempladas no exame entre 2003 e 2012. Eles indicam que “apenas 35 questões (das 69) abordaram conteúdos das temáticas da Lei 10.639/2003 de maneira que eles fossem centrais na questão e/ou necessários para a sua resolução.” (2016: 92). Os autores apresentam as temáticas que abordam os conteúdos previstos para o currículo pela Lei 10.639/2003 nas questões como temas centrais e/ou necessários à sua resolução e aquelas em que tais conteúdos são secundários:

Quando se trata da África e do Brasil e o negro no ENEM, a escravidão nunca é tema secundário, mas é a segunda temática mais recorrente das provas. No total de ocorrências, a categoria mais presente é a dos aspectos culturais, com treze questões. Verifica-se que oito questões não apresentam qualquer tipo de valorização, positiva ou negativa, a respeito da África e dos negros/as. Essa ausência é mais fortemente percebida, contudo, nas questões que trazem a temática pertinente à Lei 10.639/2003 apenas de forma secundária, sendo que apenas uma delas foge a essa regra. (...) Em dezoito questões identificamos julgamento apenas negativo a respeito da cultura, história e relações étnico raciais negras, sendo que quatro delas trazem, de forma subjacente, o ideário da democracia racial, e outras catorze apresentam algum estereótipo relacionado à população negra. (2016: 94)

É importante refletirmos sobre o fato de, após a promulgação da Lei 10.639/03 e de tantas lutas por mudanças nos currículos escolares uma avaliação de nível nacional com a

importância do ENEM trazer ainda visões estereotipadas sobre o negro e reforçar o mito da democracia racial, como apontado por Almeida e Sanchez, em uma prova de 2011. Em relação aos estereótipos relacionados à África e/ou ao negro/a os autores indicam que aproximadamente 13% do total de questões com conteúdos sobre a temática “os associam à escravidão, sem oferecer contraposições a essa ideia, ou seja, sem mostrar outros papéis desempenhados por essas populações e países e sem contextualizar a escravidão como fenômeno social, político e econômico.” (2016: 97)

A presença dessas questões nos faz pensar nos tensionamentos possíveis na elaboração das provas. Ao mesmo tempo em que forças políticas e sociais pressionam para uma mudança de olhar a respeito dos conteúdos sobre os negros e a África, há outras forças que buscam a manutenção de visões que enfatizem a submissão dos negros e sua dominação, bem como o apagamento de suas lutas através do reforço do ideário da democracia racial. Percebemos assim na construção das provas do ENEM o currículo como espaço-tempo de fronteira, onde se constituem práticas ambivalentes em que aparecem diferentes perspectivas em disputa, onde não há vitória ou derrota completas (MACEDO, 2006a). Percebemos a fluidez das fronteiras e o dinamismo das relações de poder. Isso fica patente quando Almeida e Sanchez nos indicam que há itens

que trazem visões a respeito das questões raciais no Brasil que contrapõem a ideia de democracia racial, quais sejam: a Questão 32, que explicita o conteúdo da Lei 10.639/2003, e a Questão 35, que cita movimentos de populações não brancas pela igualdade social, mostrando o caráter racial dessas lutas. (2016: 96)

Essa perspectiva aparece em provas anteriores e posteriores a 2011, coexistindo na mesma prova que as questões que reforçam os estereótipos negativos associados à África e ao negro, já mencionados. Almeida e Sanchez destacam que essa visão positiva aparece em vinte das questões do ENEM sobre a Cultura e a História Africana e Afro-brasileira e as relações étnico-raciais relativas à população negra, enquanto oito questões apresentam opiniões positivas e negativas. De acordo com os autores são questões que aparecem timidamente, a partir de 2009, com exceção de duas anteriores a esse ano, e

permitem compreender a perversidade e a violência da escravidão e do racismo e que estes nunca foram fenômenos naturais ou necessários à vida em sociedade, mas ocorrências sociais com fundamentação econômica, política, ligadas ao exercício do poder e da dominação. Permitem compreender, ainda, que africanos e povos negros presentes no mundo e no Brasil resistiram e lutaram contra essas formas de violência. (2016: 98)

Os autores observam que prevalecem aspectos positivos relacionados às temáticas da Lei 10.639/03 associados à cultura, em sete questões, sem a mesma proporção para a valorização da África e dos negros em setores como a economia, a política e a ciência. Nesse sentido, eles manifestam preocupação em relação a uma possível “folclorização” do negro e da África. Concordamos com esta preocupação tendo em vista a histórica construção do negro como exótico, associado ao enriquecimento das festas brasileiras – destituídas de seu caráter subversivo⁹⁵ – deslegitimando sua participação nos diferentes campos sociais, como a economia, a política e a produção de conhecimentos.

O tema da redação no ENEM fomenta debates que costumam ter destaque social⁹⁶ e recebe grande atenção nas análises sobre a prova. De acordo com Almeida e Sanchez a redação do exame de 2007, propôs a temática “O desafio de se conviver com a diferença” e disponibilizou aos estudantes que fizeram a prova

textos e imagens que exploravam as relações entre igualdade, diferença e diversidade: fotos que mostravam pessoas de algumas etnias, todas elas representadas de forma positiva, um trecho da Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural, e duas letras de músicas, sendo que em uma delas encontramos a única menção explícita à questão racial: “Tanto faz a cor que se herda [...] Todos os homens são iguais” (BRASIL, 2007, p. 1). Essa visão de igualdade é contraposta pelos outros textos, que sinalizam a valorização das diferenças e o respeito à diversidade. (2016, 100)

A partir de uma perspectiva mais ampla da diferença, a temática das relações étnico-raciais se faz presente na proposta de redação. Destacamos a relevância de uma proposta que aborda a diferença e não a busca pela igualdade ou a celebração da diversidade. Assim, entendemos que a questão étnico racial assumiu uma perspectiva potente na abordagem da proposta de redação de 2007.

Como abordamos ao longo do texto, essa não é uma perspectiva unânime no ENEM, que, entre 1998 e 2013 teve um aumento significativo no quantitativo de questões referentes aos conteúdos da Lei 10.639/03 e que apresentou diversidade de abordagens dessa temática, revelando a manifestação de múltiplas influências na elaboração das provas.

⁹⁵ De acordo com Soihet (1998) as manifestações de origem negra seriam produto de trocas culturais entre os diferentes segmentos da sociedade brasileira, da resistência desenvolvida pelos populares e de mudanças na posição dos dominantes, num dado contexto histórico.

⁹⁶ O ENEM, como porta de acesso para as IES Federais fomenta muitos debates na sociedade, seja pela organização da aplicação ou pelos conteúdos da prova. O tema da redação, como a questão de maior destaque na prova costuma ser o maior alvo desses debates em diferentes espaços sociais, inclusive na mídia. Como se percebe pela divulgação na imprensa em diferentes momentos.

2.3.2 – A Lei 10.639/03 no ENEM entre 2014 e 2017. Uma análise sobre as provas recentes.

A partir do exame aplicado em 2014 nos debruçamos sobre cada prova até o ano onde foi possível pela delimitação da pesquisa, 2017. Durante os anos dessa análise o ENEM foi dividido em duas aplicações. Optamos, como recorte, pela análise das provas da primeira aplicação de cada ano, pois não seria possível nos debruçarmos sobre todas as provas devido às dimensões e possibilidades desse trabalho. O recorte justifica-se ainda por não serem as provas do ENEM o foco central da pesquisa. Buscamos compreender se e, de que maneira, os conteúdos relativos à Lei 10.639/03 têm sido abordados no ENEM e como essa inserção, ou não inserção, atravessa o currículo da EDUCAFRO.

A cada ano do período analisado o exame trazia uma proposta de redação e 185 questões divididas em grupos de 45 questões em cada uma das seguintes áreas: ciências humanas e suas tecnologias; matemática e suas tecnologias; ciências da natureza e suas tecnologias; linguagens, códigos e suas tecnologias. Nesta última área estão inclusas as questões de língua estrangeira, entre as quais o candidato deve optar por língua inglesa ou espanhola (5 questões não são respondidas). As provas foram aplicadas em diferentes cadernos de questões diferenciados por cores, que continham as mesmas questões em ordens diferentes. Tomamos por base os cadernos azuis de cada ano para definirmos a numeração das questões. As análises foram expressas no texto e a partir de tabelas que sintetizam o número de questões, seus temas e abordagem em cada prova.

A perspectiva sobre a qual a questão aborda os conteúdos é de fundamental importância, tendo em vista que os conteúdos podem estar presentes de modo a reforçar estereótipos negativos sobre negros e a África ou trazer ideias que indiquem a existência de uma democracia racial no Brasil. Neste sentido as colunas *Abordagem em cada questão* nas tabelas fazem referência à perspectiva a partir da qual cada questão aborda os conteúdos. A criação de categorias de análise seria uma metodologia usual na organização deste tipo de tabela, entretanto, optamos por não estabelecer tais categorias na definição de perspectivas das questões para evitar a polarização entre conteúdos “tradicionais” e conteúdos “revistos a partir da Lei”. Entendemos que essas categorizações não podem ser estanques e que mesmo conteúdos vistos como tradicionais podem ter importância na construção do saber que impulsiona posturas que buscam mudanças na sociedade, tendo em vista que, não é possível fixar as culturas presentes no espaço-tempo do currículo, ou assumir posições binárias (Macedo, 2006a). No entre-lugar das culturas em negociação nos currículos são construídas

alternativas. A perspectiva trazida pela prova, fruto das negociações que a produziram, vai sempre encontrar a perspectiva do estudante, atravessada por sua história e pelos referenciais que construiu ao longo de sua trajetória na escola, na família, no curso pré-vestibular e em suas diferentes redes de relações sociais.

Observemos como os conteúdos de Histórias e Culturas da África e dos Negros têm aparecido no Exame. Em 2014 havia cento e oitenta e cinco questões no ENEM, dessas, oito versavam sobre os referidos conteúdos. Na tabela 4 trazemos uma análise das oito questões sobre conteúdos a cerca da Lei 10.639/03.

Tabela 4: Questões sobre história e cultura da África e/ou dos afro-brasileiros no ENEM em 2014⁹⁷

Questões por Área do conhecimento:	Temas por questão:	Abordagem em cada questão:
Proposta de Redação - 0	X	x
Ciências humanas e suas tecnologias - 4	20 - Grande muralha verde: Plano conjunto de vinte países africanos para conter a desertificação.	Protagonismo e capacidade diplomática de diferentes países africanos na resolução de questões socioambientais.
	21 - Frente Negra Brasileira.	Movimento negro brasileiro como agente na luta por direitos políticos e sociais.
	30 - Instituição das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.	Valorização da educação como campo de políticas públicas de ação afirmativa e práticas de valorização identitária.
	45 - Guerra do Paraguai.	Contradição da manutenção da escravidão após o fim da Guerra, expressa pelo encontro dos “Voluntários da Pátria” com seus familiares cativos.
Ciências da natureza e suas tecnologias – 0	X	x
Linguagens, códigos e suas tecnologias – 4	109 - Realismo literário. A Ironia em Machado de Assis./Escravidão.	Tortura aos escravizados e sua possível naturalização. (Não há menção ao fato de M. de Assis ser um importante escritor negro e nem ao fato de ter havido em alguns momentos da história uma real naturalização da crueldade imposta aos escravizados).
	124 - Simbolismo brasileiro. A Obra de Cruz e Souza. / discriminação racial.	A questão traz um soneto de Cruz e Souza destacando sua sensibilidade em conflito com a realidade vivenciada. A resposta ao item indica o sofrimento trazido pela discriminação. O pertencimento racial do autor não é trazido no texto, mas a resolução da questão pressupõe essa informação.
	133 - Música e a presença da cultura <i>hip hop</i> no Brasil.	Cultura musical como forma de afirmação identitária.
	134 - Formação linguística brasileira.	Indicação da importância das línguas africanas, indígenas e europeias na constituição da língua falada no Brasil.
Matemática suas	X	

⁹⁷ A tabela foi construída com base nas questões do ENEM 2014, retiradas dos cadernos de questões do exame. Os cadernos têm cores diferentes, com diferentes distribuições das questões. Os cadernos de questões estão Disponíveis em: <http://portal.inep.gov.br/provas-e-gabaritos> Consulta em 11/12/2017.

A partir da tabela 4 percebemos que em números a presença de questões relativas aos conteúdos da Lei 10.639/03 não é muito grande. Entretanto, observamos que as abordagens vão ao encontro de uma perspectiva de luta e valorização dos negros na África e na diáspora. Aparecem questões que destacam as políticas de ações afirmativas, afirmações identitárias no campo da cultura, a importância das línguas africanas para o idioma falado no Brasil, uma organização do movimento negro brasileiro e uma ação diplomática de países africanos frente a um desafio socioambiental. Além disso, entre as questões que abordam a escravidão, duas o fazem a partir de textos de autores negros, trazendo sua perspectiva e sua estética.

Uma questão mais difícil de quantificar são as ausências. Elas tornam-se palpáveis a partir de questões que notadamente poderiam trabalhar com a negritude, mas não o fazem. Em relação às ausências dos conteúdos referentes à Lei 10.639/03 no exame de 2014 podemos fazer algumas considerações. Observemos duas questões deste exame:

QUESTÃO 123

Por onde houve colonização portuguesa, a música popular se desenvolveu basicamente com o mesmo instrumental. Podemos ver cavaquinho e violão atuarem juntos aqui, em Cabo Verde, em Jacarta, na Indonésia, ou em Goa. O caráter nostálgico, sentimental, é outro ponto comum da música das colônias portuguesas em todo o mundo. O kronjong, a música típica de Jacarta, é uma espécie de lundu mais lento, tocado comumente com flauta, cavaquinho e violão. Em Goa não é muito diferente.

De acordo com o texto de Henrique Cazes, grande parte da música popular desenvolvida nos países colonizados por Portugal compartilham um instrumental, destacando-se o cavaquinho e o violão. No Brasil, são exemplos de música popular que empregam esses mesmos instrumentos:

- A Maracatu e ciranda.
- B Carimbó e baião.
- C Choro e samba.
- D Chula e siriri.
- E Xote e frevo.

QUESTÃO 134

A forte presença de palavras indígenas e africanas e de termos trazidos pelos imigrantes a partir do século XIX é um dos traços que distinguem o português do Brasil e o português de Portugal. Mas, olhando para a história dos empréstimos que o português brasileiro recebeu de línguas europeias a partir do século XX, outra diferença também aparece: com a vinda ao Brasil da família real portuguesa (1808) e, particularmente, com a Independência, Portugal deixou de ser o intermediário obrigatório da assimilação desses empréstimos e, assim, Brasil e Portugal começaram a divergir, não só por terem sofrido influências diferentes, mas também pela maneira como reagiram a elas.

ILARI, R.; BASSO, R. O português da gente: a língua que estudamos, a língua que falamos. São Paulo: Contexto, 2006.

Os empréstimos linguísticos, recebidos de diversas línguas, são importantes na constituição do português do Brasil porque

- A deixaram marcas da história vivida pela nação, como a colonização e a imigração.
- B transformaram em um só idioma línguas diferentes, como as africanas, as indígenas e as europeias.
- C promoveram uma língua acessível a falantes de origens distintas, como o africano, o indígena e o europeu.
- D guardaram uma relação de identidade entre os falantes do português do Brasil e os do português de Portugal.
- E tornaram a língua do Brasil mais complexa do que as línguas de outros países que também tiveram colonização portuguesa.

98

A questão 123 aborda a música nas diferentes colônias portuguesas. Não menciona a presença africana que essas colônias têm em comum, na África ou na Diáspora, fazendo parecer que os pontos em comum na música são uma herança portuguesa apenas. Na mesma prova a questão 134 traz um texto que aborda a importância de africanos, indígenas, portugueses e imigrantes europeus “a partir do século XIX” na formação da língua falada no Brasil, o “português brasileiro”. O texto destaca também a importância de “empréstimos” de línguas europeias no século XX para a formação da língua falada no país. A questão 123 e a

⁹⁸ Questões retiradas do caderno de questões de redação; de linguagens, códigos e suas tecnologias e de matemática e suas tecnologias do ENEM 2014. Os cadernos têm cores diferentes, com diferentes distribuições das questões, por essa razão, a numeração das questões não deve ser levada em consideração. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/provas-e-gabaritos> Consulta em 11/12/2017.

questão 134 parecem trazer uma posição antagônica sobre a formação cultural. Enquanto a primeira desconsidera a herança africana que atravessa a formação musical das colônias portuguesas, a segunda aborda a formação da língua falada no Brasil em sua complexidade, considerando a perspectiva histórica e indicando que indígenas africanos e europeus influenciaram nessa formação.

Ainda na prova de 2014, observemos a proposta de redação e um dos textos de apoio por ela trazidos:

PROPOSTA DE REDAÇÃO

A partir da leitura dos textos motivadores seguintes e com base nos conhecimentos construídos ao longo de sua formação, redija texto dissertativo-argumentativo em norma padrão da língua portuguesa sobre o tema **Publicidade infantil em questão no Brasil**, apresentando proposta de intervenção, que respeite os direitos humanos. Selecione, organize e relacione, de forma coerente e coesa, argumentos e fatos para defesa de seu ponto de vista.

TEXTO II

A PUBLICIDADE PARA CRIANÇAS NO MUNDO



Fontes: OMS e Conar/2013

Disponível em: www1.folha.uol.com.br. Acesso em: 24 Jun. 2014 (adaptado).

99

A proposta de redação não tem relação direta com temas referentes aos conteúdos da Lei 10.639/03, mas traz um explícito silenciamento sobre a África ao traçar um panorama mundial sobre a publicidade infantil. No mapa sobre a publicidade para crianças no mundo a situação de nenhum país do continente é registrada, enquanto todos os demais continentes têm um ou mais países destacados. Esse silenciamento pode passar ao candidato mensagens que reforçam estereótipos racistas, como a de que não é relevante considerar as perspectivas dos países africanos frente às perspectivas de outros países do mundo sobre determinado assunto.

⁹⁹ Questão retirada do caderno de questões de redação; de linguagens, códigos e suas tecnologias e de matemática e suas tecnologias do ENEM 2014. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/provas-e-gabaritos>. Consulta em 11/12/2017.

Em relação ao ENEM 2015 a tabela 5, exposta abaixo, traz a distribuição das 15 questões (entre 185) que abordaram, ainda que de forma tangencial, algum tema relativo aos conteúdos da Lei 10.639/03:

Tabela 5: Questões sobre história e cultura da África e/ou dos afro-brasileiros no ENEM em 2015¹⁰⁰

Questões por Área do conhecimento:	Temas por questão:	Abordagem em cada questão:
Proposta de Redação – 0	x	x
Ciências humanas e suas tecnologias – 7	8 - Crise econômica na década de 2000.	Impacto diferenciado da crise em bairros pobres e negros nos EUA. (Não é o tema principal da questão)
	9 - Pan-Africanismo	A partir da poesia de autor angolano (Estética africana) traz a perspectiva de luta do Pan-Africanismo.
	10 - Construção de memória pelo Estado.	Construção da memória dos Bandeirantes que destruíram o Quilombo de Palmares. Apesar de não aprofundar o debate, fica clara a escolha de memórias e heróis nacionais em determinado tempo histórico.
	15 - Tecnologia e valorização de identidades coletivas	Uso de técnicas de georreferenciamento por povos indígenas e quilombolas a partir de projeto.
	22- Guerra de Canudos.	Um dos textos de apoio descreve um dos combatentes de canudos como negro. (Não é o tema principal da questão, mas aponta a presença negra nesta luta.)
	23 - Abolição da escravidão no Brasil.	Conquista de alforrias antes de 1888 a partir de “estratégias possíveis” e significado político da abolição.
	24 - Participação da África na II Guerra Mundial.	A ideia da “escolha entre vários demônios” trazida na questão denota a possibilidade de escolha e luta dos africanos no contexto do conflito.
Ciências da natureza e suas tecnologias – 1	64 - Massa / Desempenho de Usain Bolt em corridas.	Expor o alto desempenho do famoso atleta Jamaicano pode trazer para a prova uma valorização dos negros na diáspora.
Linguagens, códigos e suas tecnologias – 6.	91 - (opção espanhol) - Cultivo de cana de açúcar na América latina.	O negro aparece no texto de apoio (poema) junto a outros sujeitos envolvidos no plantio. As relações sociais são trabalhadas de forma aparentemente estática.
	97 - Cultura <i>hip hop</i> .	Apesar de não mencionado no texto a cultura hip hop é associada com facilidade a sujeitos negros. Pode-se considerar valorização da estética negra pela questão.
	109 - Cultura africana na produção musical brasileira.	Valorização da cultura negra na música brasileira a partir da obra do renomado artista Pixinguinha em parceria com Gastão Viana. (O fato de os artistas serem negros não é mencionado.)
	110 - Arte moderna.	Influência das máscaras africanas na obra de artistas como P. Picasso. (Valorização e circularidade da estética africana)
	111 - Colonização.	Quebra de hierarquizações estabelecidas entre a arte de colonizadores e colonizados.
	130 - Relações sociais e familiares.	A presença de uma “agregada”, “mestiça” em uma família é tangenciada no texto de apoio, mas não aprofundada. O racismo em relação a essa figura aparece de forma evidente.

¹⁰⁰ A tabela foi construída com base nas questões do ENEM 2015, retiradas dos cadernos de questões do exame. Os cadernos têm cores diferentes, com diferentes distribuições das questões. Os cadernos de questões estão Disponíveis em: <http://portal.inep.gov.br/provas-e-gabaritos> Consulta em 11/12/2017.

Matemática e suas tecnologias - 1	147 - Probabilidade	O problema matemático expõe uma situação que envolve escolas de samba. (Valorização da cultura afro-brasileira a partir do samba)
-----------------------------------	---------------------	---

Analisando a tabela 5 é possível perceber um aumento significativo do número de questões que abordam história e cultura da África e dos afro-brasileiros, alcançando quase o dobro do número de questões do exame de 2014, que tinha oito questões referentes ao tema, em 2015 há 15 questões a ele relativas. Além disso, o tema aparece não apenas nas áreas tradicionalmente a ele associadas – Ciências humanas e suas tecnologias e Linguagens, códigos e suas tecnologias – Mas também há uma questão de matemática e suas tecnologias e uma questão de ciências da natureza e suas tecnologias.

É possível observar que há predominância da perspectiva de luta de negros e africanos e da valorização das estéticas e das culturas negras. Há questões que trazem a dimensão da desigualdade, do racismo e da violência (8, 10, 22 e 130), o que é relevante, tendo em vista que essas dimensões são estruturantes das sociedades abordadas. Entretanto, a perspectiva de protagonismo e luta é majoritária, demonstrando que frente aos desafios impostos aos negros e africanos eles souberam responder com diferentes estratégias. A questão 24 exemplifica uma conjugação dessas duas dimensões.

Algumas questões, a exemplo dos itens de matemática e suas tecnologias e de ciências da natureza e suas tecnologias, apenas tangenciam temas de história e cultura da África e dos Afro-brasileiros ou das relações raciais. Entretanto, consideramos relevante trazer para a análise essas questões tendo em vista que, assim como outros temas da vida social que tangenciam outras questões, é importante a abordagem da riqueza e da pluralidade de possibilidades da cultura e da história dos africanos e dos afrodescendentes no Brasil e na Diáspora associadas aos mais diferentes temas.

Apesar de apresentar um avanço em relação ao exame de 2014, encontramos no ENEM 2015 um silenciamento significativo em relação às relações raciais. Mais uma vez o silenciamento se faz presente na proposta de redação:

PROPOSTA DE REDAÇÃO

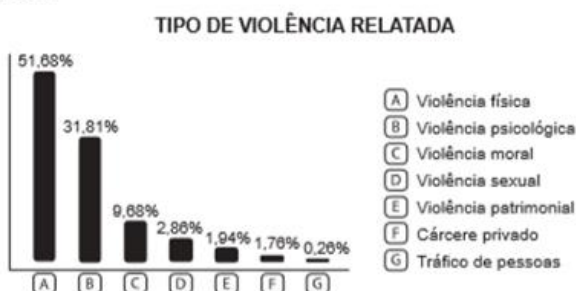
A partir da leitura dos textos motivadores seguintes e com base nos conhecimentos construídos ao longo de sua formação, redija texto dissertativo-argumentativo em modalidade escrita formal da língua portuguesa sobre o tema “A persistência da violência contra a mulher na sociedade brasileira”, apresentando proposta de intervenção que respeite os direitos humanos. Selecione, organize e relacione, de forma coerente e coesa, argumentos e fatos para defesa de seu ponto de vista.

TEXTO I

Nos 30 anos decorridos entre 1980 e 2010 foram assassinadas no país acima de 92 mil mulheres, 43,7 mil só na última década. O número de mortes nesse período passou de 1.353 para 4.465, que representa um aumento de 230%, mais que triplicando o quantitativo de mulheres vítimas de assassinato no país.

WALSELFISZ, J. J. *Mapa da Violência 2012*. Atualização: Homicídio de mulheres no Brasil. Disponível em: www.mapadaviolencia.org.br. Acesso em: 8 jun. 2015.

TEXTO II



BRASIL. Secretaria de Políticas para as Mulheres. *Balanco 2014*. Central de Atendimento à Mulher: Disque 180. Brasília, 2015. Disponível em: www.spm.gov.br. Acesso em: 24 jun. 2015 (adaptado).

TEXTO III



Disponível em: www.compromissoatitudo.org.br. Acesso em: 24 jun. 2015 (adaptado).

TEXTO IV

O IMPACTO EM NÚMEROS

Com base na Lei Maria da Penha, mais de 330 mil processos foram instaurados apenas nos juizados e varas especializados

332.216 processos que envolvem a Lei Maria da Penha chegaram, entre setembro de 2006 e março de 2011, aos 52 juizados e varas especializados em Violência Doméstica e Familiar contra a Mulher existentes no País. O que resultou em:



58 mulheres e **2.777** homens enquadrados na Lei Maria da Penha estavam presos no País em dezembro de 2010. Ceará, Rio de Janeiro e Rio Grande do Sul não constam desse levantamento feito pelo Departamento Penitenciário Nacional



237 mil

relatos de violência foram feitos ao Ligue 180, serviço telefônico da Secretaria de Políticas para as Mulheres



Sete de cada **dez** vítimas que telefonaram para o Ligue 180 afirmaram ter sido agredidas pelos companheiros

Fontes: Conselho Nacional de Justiça, Departamento Penitenciário Nacional e Secretaria de Políticas para as Mulheres

Disponível em: www.istoe.com.br. Acesso em: 24 jun. 2015 (adaptado).

101

Neste ano o Exame trouxe um recorte de gênero que abordou diversas perspectivas da condição feminina. A proposta de redação abordou o importante tema da violência contra a mulher. Entretanto, em nenhum dos textos de apoio a proposta explorou o recorte racial da violência de gênero. Há diferentes dados e textos que poderiam ser utilizados como textos de apoio que revelam que a violência incide de formas diferentes e com números diferentes sobre

¹⁰¹ Questão retirada do caderno de questões de redação; de linguagens, códigos e suas tecnologias e de matemática e suas tecnologias do ENEM 2015. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/provas-e-gabaritos>. Consulta em 11/12/2017.

mulheres brancas e negras. Nesse sentido, o ENEM corrobora na questão com o silêncio que ajuda a perpetuar as violências sofridas pelas mulheres negras, tendo em vista que

O silêncio em relação à realidade das mulheres negras não as coloca como sujeitos políticos. Um silêncio que, por exemplo, faz com que nos últimos 10 anos tenha diminuído o assassinato de mulheres brancas em quase 10% e aumentado em quase 55% o de mulheres negras, segundo o Mapa da Violência de 2015. A falta de um olhar étnico-racial para políticas de enfrentamento a violência contra a mulher. A combinação de opressões coloca a mulher negra num lugar no qual somente a interseccionalidade permite uma verdadeira prática que não negue identidades em detrimentos de outras. (RIBEIRO, 2016:102)

Em 2016 o ENEM trouxe um número de questões próximo do ano anterior, reduzindo em três itens, apresentou, entre suas 185 questões, 12 que abordavam ou tangenciavam de alguma forma os conteúdos da Lei 10.639/03 ou a temática das relações raciais. Observemos a tabela 6:

Tabela 6: Questões sobre história e cultura da África e/ou dos afro-brasileiros no ENEM em 2016¹⁰²

Questões por Área do conhecimento:	Temas por questão:	Abordagem em cada questão:
Proposta de redação - 1	Caminhos para combater a intolerância religiosa no Brasil.	Textos de apoio trazem a questão legal. Um deles traz dados estatísticos que demonstram que os fiéis das religiões afro-brasileiras são as principais vítimas da intolerância religiosa. A perspectiva de luta fica por conta da proposta em si, que exorta o candidato a pensar caminhos para solucionar a questão da intolerância.
Ciências humanas e suas tecnologias – 6	8 - Comércio realizado por mulheres na África Ocidental (Século XV)/Comércio realizado por mulheres negras no Brasil (séc. XVIII e XIX)	Estabelecimento uma permanência de costumes entre mulheres africanas e negras no Brasil. A dinâmica da vida comercial da África Ocidental, protagonizada por mulheres é retratada de forma independente às relações com a Europa, o que revela a riqueza do continente para além de suas relações com os colonizadores e escravizadores.
	10 - Conjuração Baiana.	Caráter abolicionista da revolta.
	26 - Tentativa de cristianização da população afro-brasileira pela Igreja Católica.	A resignificação através das irmandades e do contato com outra matriz religiosa são exploradas pela questão. Essa abordagem retira o caráter passivo dos fiéis negros
	33 - Apartheid.	Cerceamento sobre o direito de circulação dos negros na África do Sul entre 1948 e 1994.
	36 - Escassez de água potável e usinas de dessalinização. Em um mapa Mundi são representados países de acordo com sua capacidade de dessalinização de água marinha.	O Continente Africano aparece representado com capacidade significativa de dessalinização. Isso aponta para a escassez de recursos naturais e para a resolução desse problema.

¹⁰² A tabela foi construída com base nas questões do ENEM 2016, retiradas dos cadernos de questões do exame. Os cadernos têm cores diferentes, com diferentes distribuições das questões, por essa razão, a numeração das questões foi levada em consideração. Os cadernos de questões estão Disponíveis em: <http://portal.inep.gov.br/provas-e-gabaritos> Consulta em 11/12/2017.

Ciências da natureza e suas tecnologias – 0	X	x
Linguagens, códigos e suas tecnologias – 4	94 - (Opção Inglês)- Respeito étnico.	Texto de apoio apresenta música de Paul McCartney <i>Ebony and ivory</i> . Com destaque para as cores preto e branco das teclas do piano, o trecho da canção aborda a possibilidade de harmonia entre as pessoas a partir da ideia de igualdade.
	102 - construção de significados das palavras./ Relações Portugal-África.	Homogeneização do Continente Africano. A partir da palavra “mandinga” a questão aborda como os portugueses viam os africanos como bruxos e se apropriaram da palavra “manding”, que designava “terra de feiticeiros” para nomear toda a Costa da África.
	127 - Gênero textual piada.	A piada aparece no texto de apoio como retrato de valores e problemas da sociedade. A questão da etnia/raça aparece como um dos problemas sociais que podem ser percebidos através de piadas. Apesar de raça/etnia não ser o foco principal da questão, ela toca em uma forma de manifestação do racismo muito comum no Brasil. Associado ao mito da democracia racial, o uso das piadas esconde sob o signo da “brincadeira” ideias e práticas racistas.
	134-Recurso argumentativo./Samba.	O texto de apoio é uma crítica positiva à obra de Túlio Piva e destaca sua origem “gaúcho-italiana”. O contraste entre o local de nascimento e o trabalho com samba é enfatizado, como resposta ao item. A circularidade da música de influência negra é, então, evidenciada pela questão. Essa circularidade pode ser notada como mestiçagem a partir do título do samba de Piva em destaque no texto “Tem que ter mulata”.
Matemática e suas tecnologias - 1	178 - Geometria. A partir dos paralelos e Meridianos do Globo.	O uso do Globo Terrestre com o Continente Africano ao centro diferencia-se do uso tradicional, que centraliza a Europa. Isso não é debatido pela questão. É interessante para a visualização da África através de outras perspectivas geográficas.

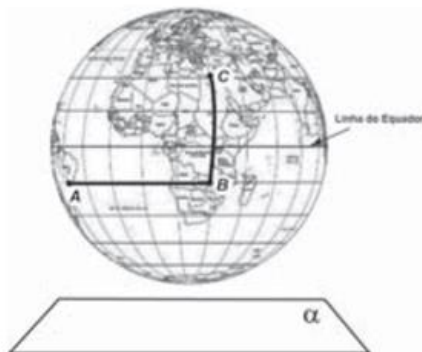
Apesar de ter havido redução no número de questões sobre história e cultura da África e dos afro-brasileiros, no ENEM de 2016 esse tema foi um grande destaque da prova. Isso se deve ao fato de o tema da redação ter sido a intolerância religiosa no Brasil. Um dos textos de apoio deu a dimensão do problema em relação às religiões de matrizes africanas no país. Assim, a vivência cotidiana do racismo no campo da religiosidade assumiu destaque no ENEM e nos debates por ele despertados. Mais que uma questão como as demais, a proposta de redação recebe grande destaque, seja pela exigência de aprofundamento do tema pelos candidatos, seja pelo fato de trazer discussões em voga na sociedade. De alguma forma o tema de redação costuma ser o mote das provas do ENEM não só pela visibilidade social que alcança, mas também pela relação que costuma estabelecer com outras questões da prova.

Essa relação exemplifica-se no exame de 2016 pelas questões 26 e 102, pertencentes às áreas de Ciências humanas e suas tecnologias e Linguagens, códigos e suas tecnologias, respectivamente. Na questão 26 a religiosidade aparece a partir de uma perspectiva que pressupõe o protagonismo negro nas apropriações e ressignificações culturais. Na questão 102 a visão homogeneizadora da África parte da visão europeia dos africanos como feiticeiros. Essa foi uma ideia que permeou (e ainda permeia) a cultura brasileira em suas tentativas de opressão e silenciamento de membros das religiões de matrizes africanas. Cabe destacar que, ao observarmos a proposta de redação e as questões 26 e 102, a homogeneização negativa do outro (africano ou negro), a ideia de superioridade cultural e o desejo de apagar a religiosidade desse outro são evidentes, mas, é também evidente a possibilidade de luta. A possibilidade de ressignificação aparece no passado, assim como no presente, a partir da proposição de caminhos pelo estudante para o combate à intolerância religiosa, parte-se do princípio que há caminhos possíveis e, coloca-se o estudante no lugar de pensar, e, (porque não?) realizar essa construção.

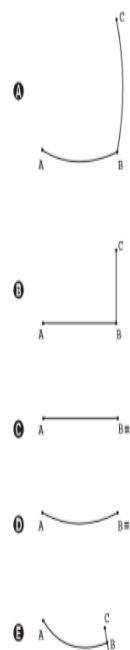
Neste exame não observamos, como nos anteriores, questões que silenciavam conteúdos da Lei 10.639/03. A ausência tornou-se palpável apenas pelo fato de os conteúdos não terem sido contemplados em todas as áreas de conhecimento. Entretanto, é interessante destacar seu aparecimento de forma pouco usual. É corrente a crítica a mapas pelas escolhas de suas representações e distorções, uma delas, já muito explorada diz respeito à usual representação do mundo com a Europa como centro. Na questão 178 a geometria é explorada a partir de uma representação planificada do globo terrestre, e o mapa traz como centro o continente africano, como se pode observar na imagem:

QUESTÃO 178

A figura representa o globo terrestre e nela estão marcados os pontos *A*, *B* e *C*. Os pontos *A* e *B* estão localizados sobre um mesmo paralelo, e os pontos *B* e *C*, sobre um mesmo meridiano. É traçado um caminho do ponto *A* até *C*, pela superfície do globo, passando por *B*, de forma que o trecho de *A* até *B* se dê sobre o paralelo que passa por *A* e *B* e, o trecho de *B* até *C* se dê sobre o meridiano que passa por *B* e *C*. Considere que o plano α é paralelo à linha do equador na figura.



A projeção ortogonal, no plano α , do caminho traçado no globo pode ser representada por



103

Como já mencionado, acreditamos ser relevante a associação da África e suas representações em questões que não abordem especificamente o tema, como é o caso dessa questão. Além disso, é interessante a visualização da África através de outras perspectivas geográficas que podem levar os estudantes a refletirem sobre a posição do continente nas relações globais.

Entretanto, a associação da África a questões que a ela não se relacionam pode tornar sem sentido sua menção em uma questão. Observemos a questão 39 da prova de 2016:

QUESTÃO 39

Pesca industrial provoca destruição na África

O súbito desaparecimento do bacalhau dos grandes cardumes da Terra Nova, no final do século XX — o que ninguém havia previsto —, teve o efeito de um eletrochoque planetário. Lançada pelos bascos no século XV, a pesca e depois a sobrepesca desse grande peixe de água fria levaram ao impensável. Ao Canadá o bacalhau nunca mais voltou. E o que ocorreu no Atlântico Norte está acontecendo em outros mares. Os maiores navios do mundo seguem agora em direção ao sul, até os limites da Antártida, para competir pelos estoques remanescentes.

MORA, J. S. Disponível em: www.diplomatique.com.br. Acesso em: 14 jan. 2014.

O problema exposto no texto jornalístico relaciona-se à

- A insustentabilidade do modelo de produção e consumo.
- B fragilidade ecológica de ecossistemas costeiros.
- C inviabilidade comercial dos produtos marinhos.
- D mudança natural nos oceanos e mares.
- E vulnerabilidade social de áreas pobres.

104

¹⁰³ Questão retirada do caderno de questões de redação; de linguagens, códigos e suas tecnologias e de matemática e suas tecnologias do ENEM 2016. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/provas-e-gabaritos>. Consulta em 11/12/2017.

O título da questão enuncia um texto que terá como foco *impactos negativos da pesca industrial na África*. Entretanto, o texto não fala sobre a África, nem as opções de resposta a ela remetem. O Atlântico Sul como rota de passagem até a Antártida pode ser afetado pela circulação dos “maiores navios do mundo”, entretanto, os possíveis impactos dessa circulação não são mencionados no texto. A questão passa assim a ideia de que um número de questões sobre África precisa ser preenchido em função da legislação vigente, mas, nem sempre o cuidado com o conteúdo dessas questões foi observado.

No ENEM 2017 houve redução significativa no número de questões associadas à Lei 10.639/03 em relação ao exame anterior. Entre as 185 questões apenas 07 abordaram os conteúdos associados à Lei, conforme se observa na tabela 7:

Tabela 7: Questões sobre história e cultura da África e/ou dos afro-brasileiros no ENEM em 2017.¹⁰⁵

Questões por Área do conhecimento:	Temas por questão:	Abordagem em cada questão:
Proposta de redação - 0	X	x
Ciências humanas e suas tecnologias – 5	46 - Império do Mali	Destaca a importância comercial e cultural de Tombuctu. Informa sobre a venda de escravos entre outros produtos, assim como a de livros de história, medicina, astronomia e matemática e a grande presença de estudantes. O uso da expressão “Império Africano do Mali” revela a importância de situar esse Império no Continente.
	51 - Escravidão no Brasil.	Aborda diretamente a ambiguidade do trabalho doméstico das amas de leite em uma relação de proximidade e subordinação.
	59 - Clima.	Entre as opções de resposta está a Cidade do Cabo (África do Sul). O conhecimento sobre o clima da região pode ajudar na resolução da questão. Além disso, é uma questão onde uma cidade da África aparece em um contexto amplo junto a outras cidades do mundo, naturalizando sua presença nas mais diversas temáticas.
	76 - Estratégias de resistência cultural negras.	O texto de Luiz Gama traz a imagem de sua mãe, Luiza Mahin como uma mulher negra, trabalhadora africana livre, bela, ativa e insubmissa, que se envolvia em planos de insurreição de escravos. Uma visão diferente das tradicionais associações feitas às mulheres negras.
	80 - Lei de Terras e concentração fundiária.	Texto foca no impedimento ao acesso à terra pelos libertos.
Ciências da natureza e suas tecnologias – 0	X	x

¹⁰⁴ Questão retirada do caderno de questões de ciências humanas e suas tecnologias e de ciências da natureza suas tecnologias do ENEM 2016. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/provas-e-gabaritos> Consulta em 11/12/2017.

¹⁰⁵ A tabela foi construída com base nas questões do ENEM 2017, retiradas dos cadernos de questões do exame. Os cadernos têm cores diferentes, com diferentes distribuições das questões. Os cadernos de questões estão Disponíveis em: <http://portal.inep.gov.br/provas-e-gabaritos> Consulta em 11/12/2017.

Linguagens, códigos e suas tecnologias – 2	36 - Modernismo Signos de religiões afro-brasileiras transformados em produção artística.	Além de trazer signos das religiões afro-brasileiras em contexto artístico, a questão aborda na resposta, elementos da cultura brasileira fundidos à arte europeia. Assim, marca o que, nem sempre é óbvio, que a cultura afro-brasileira é uma cultura brasileira.
	43 - Arte contemporânea Grafite inspirado em Xilogravura.	O primeiro texto é uma tela do grafiteiro Speto, onde há imagens que remetem à negritude, pessoas e signos das culturas negras; e ao nordeste brasileiro. A questão destaca que a tela está exposta no Museu Afro Brasil, o que marca a existência de um museu dedicado à riqueza de expressões afro-brasileiras.
Matemática e suas tecnologias - 0	X	X

Entendemos que a possibilidade de debate associada às questões não está diretamente relacionada ao número de itens que abordem conteúdos relativos à Lei 10.639/03. Essa prova, apesar de ter poucas questões sobre a temática, trouxe reflexões importantes, como se pode observar na tabela. Não esperamos também uma linearidade ou o progressivo aumento de questões sobre História e Cultura da África e dos afro-brasileiros. Entretanto, um equilíbrio entre questões de diferentes temáticas seria interessante, tendo em vista a relevância dos afro-brasileiros e das trocas com a África para a sociedade brasileira.

Em relação às ausências nessa prova, podemos apontar o não aparecimento de questões relativas à Lei 10.639/03 em todos os eixos temáticos. Além disso, percebemos questões que poderiam ter apontado para o debate racial de modo a abarcar os negros, mas não o fizeram. É o caso da questão 47, de Ciências humanas e suas tecnologias:

QUESTÃO 47

Após a Declaração Universal dos Direitos Humanos pela ONU, em 1948, a Unesco publicou estudos de cientistas de todo o mundo que desqualificaram as doutrinas racistas e demonstraram a unidade do gênero humano. Desde então, a maioria dos próprios cientistas europeus passou a reconhecer o caráter discriminatório da pretensa superioridade racial do homem branco e a condenar as aberrações cometidas em seu nome.

SILVEIRA, R. Os selvagens e a massa: papel do racismo científico na montagem da hegemonia ocidental. *Alto-Ásia*, n. 23, 1999 (adaptado).

A posição assumida pela Unesco, a partir de 1948, foi motivada por acontecimentos então recentes, dentre os quais se destacava o(a)

- A ataque feito pelos japoneses à base militar americana de Pearl Harbor.
- B desencadeamento da Guerra Fria e de novas rivalidades entre nações.
- C morte de milhões de soldados nos combates da Segunda Guerra Mundial.
- D execução de judeus e eslavos presos em guetos e campos de concentração nazistas.
- E lançamento de bombas atômicas em Hiroshima e Nagasaki pelas forças norte-americanas.

106

A questão traz a desqualificação das doutrinas raciais científicas associada à execução de judeus e eslavos por nazistas e a publicação dos estudos que a embasam pela ONU. Apesar de a questão não abordar a África ou os negros, as teorias raciais científicas embasaram desde o século XIX o racismo que afetou os negros na África e na Diáspora, justificando a escravização e a dominação pelos europeus. Esse aspecto é apenas tangenciado pelo texto da questão ao apontar a “pretensa superioridade racial do homem branco”. A questão pode levar o candidato a refletir sobre como o massacre e a exploração de negros durante séculos não afetou as perspectivas científicas racializadas, que na verdade o legitimaram, mas a execução de judeus e eslavos foi capaz de provocar mudança. Entretanto, essa associação não é simples e automática, assim, muitos candidatos poderiam não ter essa percepção, por isso, apontamos como ausência o item não ter explicitado essas nuances do tema.

A complexidade desse debate pode ser percebida pelas reflexões de Frantz Fanon (2008), para quem os judeus foram perseguidos e exterminados, mas um judeu ainda é um branco, e só era odiado quando detectado, enquanto o negro é identificado pela sua aparência exterior. A respeito dessa diferença em relação ao genocídio de dois povos e seus impactos nas sociedades contemporâneas a EDUCAFRO traz uma reflexão a seus estudantes, desde o

¹⁰⁶ Questão retirada do caderno de questões de ciências humanas e suas tecnologias e de ciências da natureza suas tecnologias do ENEM 2017. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/provas-e-gabaritos> Consulta em 11/12/2017.

primeiro contato, ao discutir as críticas sofridas pelas políticas afirmativas para negros no Brasil em um dos temas de cidadania que o aluno EDUCAFRO deve ler.¹⁰⁷

A prova de Ciências humanas e suas tecnologias aborda as sociedades pluriétnicas nas democracias contemporâneas deixando ausências:

QUESTÃO 58

Muitos países se caracterizam por terem populações multiétnicas. Com frequência, evoluíram desse modo ao longo de séculos. Outras sociedades se tornaram multiétnicas mais rapidamente, como resultado de políticas incentivando a migração, ou por conta de legados coloniais e imperiais.

GIDDENS, A. *Sociologia*. Porto Alegre: Penso, 2012 (adaptado).

Do ponto de vista do funcionamento das democracias contemporâneas, o modelo de sociedade descrito demanda, simultaneamente,

- A defesa do patriotismo e rejeição ao hibridismo.
- B universalização de direitos e respeito à diversidade.
- C segregação do território e estímulo ao autogoverno.
- D políticas de compensação e homogeneização do idioma.
- E padronização da cultura e repressão aos particularismos.

108

A menção às políticas incentivadas de migração e aos legados coloniais e imperiais torna fácil a associação à realidade brasileira ou à Diáspora Africana de modo geral, entretanto, a não menção a essas realidades pode ser uma ausência justamente por ser uma realidade próxima dos estudantes brasileiros. A resposta ao item “universalização de direitos e respeito à diversidade” pode provocar associações não tão simples em relação a políticas públicas de caráter universal e de caráter particular, como as ações afirmativas.

Mais uma vez a mudança de perspectiva na questão nos faz perceber como diferentes forças e perspectivas estão em tensão na elaboração de um exame que busca avaliar o Ensino Médio de todo um país e determina os saberes necessários para o acesso ao Ensino Superior. Essa tensão revelou-se em todas as provas analisadas, onde houve inserção de conteúdos e mudanças de perspectivas, mas também ausências e marcas de uma visão eurocentrada das construções sociais, políticas, econômicas e culturais.

2.3.3 – O ENEM nas fronteiras do currículo da EDUCAFRO

¹⁰⁷ No capítulo 3, item 3.1 abordaremos mais profundamente essa reflexão trazida pela EDUCAFRO.

¹⁰⁸ Questão retirada do caderno de questões de ciências humanas e suas tecnologias e de ciências da natureza suas tecnologias do ENEM 2017. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/provas-e-gabaritos> Consulta em 11/12/2017.

Percebemos que a partir da promulgação da Lei 10.639/03 sempre houve presença de conteúdos de história e cultura da África e dos afro-brasileiros no ENEM. Entretanto, essa presença tem sofrido ampliações e reduções na quantidade de itens que abordam a temática. Apontamos como essas variações podem estar relacionadas aos tensionamentos que se fazem presentes nas construções curriculares, das quais o ENEM não está isento. Em relação a esses tensionamentos, cabe destacar que podem ter diferentes origens, o que inclui a gestão do MEC, o INEP, o movimento negro, incluindo a EDUCAFRO, e mudanças na produção de conhecimentos sobre relações raciais, história e cultura da África e do negro. Os trabalhos aqui abordados a partir da revisão bibliográfica podem fazer parte dos tensionamentos, constituindo-se como falas acadêmicas sobre o currículo do exame, que podem ter impactado nas edições que se seguiram a suas publicações.

Apesar da oscilação no número de questões, foi possível observar nos últimos anos uma tendência à diminuição dos conteúdos que reproduzem estereótipos sobre a África e o negro e aumento de conteúdos que destacam seu protagonismo social, cultural e político. Nesse sentido, podemos entender que a visão sobre os negros e sobre a África que tem sido colocada no ENEM nos últimos anos pode ser apropriada nos currículos da EDUCAFRO de modo a contribuir com a construção de uma educação antirracista em seus núcleos pré-vestibulares. Em momentos anteriores, como percebemos através da revisão bibliográfica, outras perspectivas sobre o negro e a África estiveram presentes no ENEM, o que, possivelmente exigiu formas de negociação diferentes nos currículos da EDUCAFRO. Neste momento o currículo do ENEM pode ter sido apropriado na EDUCAFRO de outras formas, ressaltando-se as ausências e apagamentos, bem como criticando ideias eurocêntricas e racistas das construções de conhecimento no exame, por exemplo.

Através das entrevistas realizadas durante a pesquisa, da análise de diferentes documentos da organização e da observação das reuniões gerais da EDUCAFRO Rio, entendemos que em seu currículo seriam trabalhados conteúdos de História e cultura da África e dos afro-brasileiros em uma perspectiva de valorização e antirracismo, ainda que esses conteúdos não aparecessem no ENEM ou estivessem nele em outra perspectiva. Pois, essa avaliação global não impede a negociação com o local, e a emergência de soluções subalternas organizadas pelos envolvidos nas construções curriculares da EDUCAFRO. No próximo capítulo apontaremos algumas estratégias da EDUCAFRO no sentido dessas negociações curriculares, que congregam seus núcleos pré-vestibulares, bem como estratégias e negociações desenvolvidas no âmbito do núcleo FGV-Nelson Mandela.

Como percebemos, nas fronteiras dos currículos da EDUCAFRO há muito mais elementos que o currículo formal do ENEM, seus conteúdos programáticos e provas anteriores. Há o que a EDUCAFRO entende como importante em termos de conhecimento para seus alunos, seu currículo formal. Há pessoas e suas lutas, há a trajetória de uma organização do movimento negro em diálogo com outras organizações desse movimento que negociam nesses currículos e fazem emergir entre-lugares. Assim, o equilíbrio entre as abordagens de diferentes conteúdos no currículo da EDUCAFRO não está necessariamente afinado com os padrões do ENEM, como veremos ao longo do próximo capítulo.

Percebemos que histórias, conteúdos, silenciados ao longo de tantos anos passam, de forma afirmativa, na EDUCAFRO a ter lugar de destaque. Para além da importância desses conteúdos na história e cultura do Brasil, importa para os professores da EDUCAFRO a sua valorização e a valorização de seus alunos negros frente a uma sociedade que ainda os desvaloriza. No dizer de Macedo (2006a) o currículo fortalece certos grupos e potencializa resistências. Para os sujeitos envolvidos na EDUCAFRO têm sido importante o fortalecimento dos negros e a potencialização de suas lutas e da resistência contra o racismo.

Os conteúdos do ENEM precisam estar nas aulas da EDUCAFRO, afinal, para ingressar nas IES federais ou ter acesso ao PROUNI os estudantes precisam ser aprovados nesse exame. O encontro entre perspectivas sobre a África e os negros que se aproximam nas fronteiras do currículo da EDUCAFRO pode potencializar a construção de uma educação antirracista pela organização. Além de permitir que os estudantes se percebam estudando conteúdos que poderão lhes dar acesso ao ensino superior, os estudantes podem perceber os negros e a África sendo valorizados em um espaço institucional em nível nacional, como o ENEM.

Capítulo 3 – Currículo da EDUCAFRO: estratégias e possibilidades de ação.

Em seus cursos a EDUCAFRO necessita, juntamente com os elementos que entende como importantes para a formação dos estudantes, trabalhar os conteúdos necessários à aprovação no ENEM. Como a organização tem construído a negociação entre os saberes trazidos pelo exame e os saberes que ela considera necessários e legítimos? Ao nos fazermos essa pergunta, nos surgiu outra questão: além do ENEM a EDUCAFRO tem outros currículos formais? Enquanto organização que se contrapõe a ações homogeneizadoras e universalistas, é fácil perceber na EDUCAFRO uma temporalidade performática (MACEDO, 2006a). Mas, como demonstramos ao longo do trabalho, percebermos na EDUCAFRO uma delimitação institucional de saberes, legitimados em seu currículo.

Nesse sentido, entendemos que a EDUCAFRO, a partir de negociações entre os sujeitos que dela fazem parte, levando em conta as provas de seleção que precisa contemplar, estabeleceu seu currículo formal. Nesse currículo as temporalidades performática e continuísta estão presentes, tensionando e gerando entre-lugares. O que entendemos por temporalidade continuísta na EDUCAFRO não é o mesmo que entendemos por continuísta no ENEM, ou em outros espaços educativos. A EDUCAFRO, como uma organização com cerca de vinte anos de existência, estabeleceu o conjunto de saberes culturalmente legitimados que seu projeto educacional tem como objetivo transmitir. Até este momento sinalizamos alguns desses saberes, e, a partir de agora iremos conhecê-los melhor. Isso será feito a partir da análise de algumas das estratégias estabelecidas pela EDUCAFRO para construir esse currículo com seus alunos. Essas estratégias foram estabelecidas em negociação com o currículo formal do ENEM e os currículos vividos pelos sujeitos, tendo em vista que são desenvolvidas nas relações entre restrições e possibilidades de ações que se estabelecem no formal e no vivido. (Id.).

Essas estratégias constituem diferentes formas que comportam o currículo da EDUCAFRO. As aulas realizadas nos cursos pré-vestibulares são uma delas, mas não esgotam as possibilidades encontradas pela organização. Ainda dentro dos núcleos pré-vestibulares, existem as *aulas de cidadania*, que escapam ao que usualmente se observa como proposta curricular em escolas e cursos. Há ainda a *Prova de Cidadania*, *reuniões gerais*, *reuniões de acolhida* entre outras possibilidades construídas pela organização, algumas das

quais iremos conhecer. Abordaremos cada uma dessas estratégias separadamente, buscando identificar os saberes legitimados no currículo da EDUCAFRO e outros possíveis saberes em fronteira, trazidos pelos diferentes sujeitos presentes nesses encontros. As estratégias aqui apontadas não esgotam todas as que são desenvolvidas pela EDUCAFRO na construção de seu currículo, mas são aquelas que identificamos como mais significativas. Isso não quer dizer que sejam as mais significativas para a organização e seus voluntários ou para os estudantes, mas foi o que mais se destacou a partir da nossa perspectiva.

3.1 – Construindo currículo, construindo fronteiras com estudantes fora das salas de aula.

Antes de nos debruçarmos sobre diferentes estratégias e possibilidades de ação no currículo da EDUCAFRO é preciso nos atentar para uma peculiaridade da organização. Sendo uma organização mais ampla que os núcleos pré-vestibulares, ela têm associados que não frequentam suas aulas, os estudantes com bolsas de estudos em IES privadas. Neste sentido, a EDUCAFRO tem um grande número de estudantes a ela vinculados espalhados em diferentes universidades privadas. A inserção de negros e pobres no ensino superior é de extrema importância, e traz em si o rompimento com processos de exclusão que historicamente impediram esses sujeitos de acessar níveis mais avançados de ensino e postos de trabalho bem remunerados e socialmente prestigiados. Entretanto, apenas a inserção de alguns desses sujeitos em posições sociais historicamente negadas a todo um segmento da sociedade não é capaz de transformar relações que produzem processos de exclusão.

A EDUCAFRO apresenta entre suas propostas e ações elementos que apontam para uma busca por mudanças na estrutura social, que apontamos ao longo da dissertação. Essas propostas de transformação da sociedade são notadamente articuladas a mudanças nas subjetividades de pessoas e grupos. Sujeitos que, percebendo os mecanismos de exclusão racial e social dos quais fazem parte, e ocupando posições historicamente negadas a indivíduos com seu pertencimento racial podem ser capazes de promover “instabilidade produtiva de mudança cultural”. De acordo com PEREIRA

os jovens estudantes universitários de origem popular que vêm ingressando nos anos recentes na universidade pública brasileira, negros em grande parte, podem ser vistos, como diriam Fanon e Bhabha, como parte do "grupo liberatório" que pode contribuir para a "instabilidade produtiva da mudança cultural", tanto na universidade quanto em nossa sociedade. Esses estudantes se deparam com um currículo universitário eurocêntrico e com um universo de valores e sentidos que,

em grande medida, foram construídos objetivando atender e formar um determinado grupo social, a elite econômica e cultural hegemônica, da qual eles não fazem parte. Lidar de maneira produtiva com as diferenças culturais existentes atualmente na universidade é um desafio enorme. (PEREIRA, 2015: 77)

Pereira afirma que esse processo necessariamente produz identidades híbridas, no dizer de Bhabha (1998). Estes estudantes universitários e de origem popular trazem seus diferentes pertencimentos étnico-raciais para a produção e o compartilhamento de conhecimento, “buscando escapar ao eurocentrismo e ao ‘elitismo’ predominantes na universidade desde o início de sua formação acadêmica, sem deixar de aprender com o que a universidade pode lhes oferecer em termos de crescimento” (PEREIRA, 2015: 78). Eles transformam a universidade enquanto são transformados por ela. Do mesmo modo entendemos que os estudantes que passam pela EDUCAFRO transformam-se e transformam-na nessa passagem, estando na Universidade após passarem pela EDUCAFRO, levarão para este novo espaço as perspectivas construídas em diálogo com a organização.

Estas são questões que atravessam o currículo construído na EDUCAFRO, enquanto espaço-tempo de fronteira onde as diferenças são negociadas e as subjetividades são afetadas (MACEDO, 2006a). Em relação aos estudantes que passaram pela EDUCAFRO, mas não por seus cursos, e que, através dela puderam chegar à universidade, a EDUCAFRO não pode construir um currículo nas salas de aula. Entretanto, a organização não se restringe a apoiar seu acesso ao Ensino Superior, mas busca que eles sejam agentes de transformação social. Observando a estrutura organizacional da EDUCAFRO é possível perceber as estratégias desenvolvidas para que o currículo afete também a esses estudantes. Isso pode ser percebido pela forma de organização do acesso às bolsas de estudos.

Para ter acesso a uma bolsa o candidato deve tornar-se um associado da EDUCAFRO, participar de uma *reunião de acolhida* e realizar a *Prova de Cidadania*. Esta prova baseia-se nos *Temas de Cidadania*, textos disponíveis no site da EDUCAFRO, e pode ser realizada quantas vezes forem necessárias até a aprovação. Aprovado, o candidato deve escolher uma faculdade parceira e, mediante o pagamento de uma taxa bastante inferior ao valor regular, realizar seu vestibular. Aprovado no vestibular, o candidato recebe uma carta de matrícula com bolsa de acordo com as vagas disponíveis e assume compromisso com o pagamento de alguns valores – significativamente mais baixos do que os custos com uma faculdade privada – alguns dos quais podem ser substituídos por prestação de trabalhos comunitários. Precisa ainda adquirir um “*kit de empoderamento, composto por uma camiseta exclusiva da*

*EDUCAFRO e um livro que tem como objetivo ampliar os conhecimentos do associado sobre temáticas que possibilitarão seu crescimento pessoal e/ou profissional*¹⁰⁹. O aprovado deve participar das *reuniões gerais* mensais da EDUCAFRO e do *Ciclo de Formação*, que “Consiste em 10 cursos pautados nos assuntos do POVO NEGRO e POBRE.”¹¹⁰

É possível perceber que os muitos passos necessários para a obtenção das bolsas de estudos visam à criação de vínculos entre o candidato ou bolsista e a EDUCAFRO, começando pela formalização de sua associação à organização, e sendo aprofundados pela participação nas reuniões mensais e no Ciclo de Formação.¹¹¹ Além disso, alguns dos requisitos para a obtenção de bolsas, como a Prova de Cidadania, as Reuniões Gerais e o Ciclo de Formação, demonstram a intenção de discutir temas que apontam para uma busca por mudanças na estrutura social mediadas por mudanças nas subjetividades dos sujeitos, construídas a partir de conhecimentos e diferenças negociados em um currículo que extrapola os limites das salas de aula. Assim, o Ciclo de Formação é composto por 10 encontros com palestrantes sobre os seguintes temas¹¹²:

- Seja Consciente, seja cidadão;
- Estratégias para o negro vencer;
- Empoderamento do negro faz toda a diferença;
- De volta para o futuro;
- Sete atos oficiais que decretaram a marginalização do povo negro no Brasil;
- Complemento juventude negra;
- Meritocracia e Ações Afirmativas;
- Operadores do Direito do povo negro; Reforma política; Voluntariado;
- Missão, visão e objetivos de ser EDUCAFRO.

¹⁰⁹ Regulamento de associados da EDUCAFRO. Disponível em http://educafro.org/wp-content/uploads/2018/01/associados_regulamentos_educafro-1.pdf Consulta em 18/10/2018

¹¹⁰ (Grifos no original) Informações disponíveis em <http://www.educafro.org.br/site/> Consulta em 18/10/2018

¹¹¹ Apesar de constar ainda como um passo para a inserção como associado EDUCAFRO, atualmente o ciclo de formação não tem acontecido, como constatamos em entrevistas produzidas no contexto da pesquisa, por dificuldades com espaço, devido a não existência da sede. Ainda assim exploramos o funcionamento do Ciclo de Formação, tendo em vista que a ausência de sede é uma situação momentânea e esse espaço formativo é caro à organização, já tendo funcionado anteriormente e podendo voltar a acontecer.

¹¹² Informações disponíveis em <http://www.educafro.org.br/site/> Consulta em 18/10/2018

Analisando apenas os temas do Ciclo de Formação é possível perceber que a EDUCAFRO traz para as fronteiras desse currículo saberes que valorizam lutas em torno da construção identitária da negritude e por uma cidadania combativa pelas ações afirmativas e contra o racismo, ou seja, que não partam da afirmação da igualdade na diversidade, mas da equidade na diferença.

Segundo Gomes estes são saberes produzidos e sistematizados pelo movimento negro, “saberes transformados em reivindicações, das quais várias se tornaram políticas de Estado nas primeiras décadas do século XXI” (2017, p. 14). Neste sentido, são saberes que podem despertar no estudante sua identificação como negro e sua participação nas lutas pelos direitos dos negros. Assim como no Ciclo de Formação, estes saberes estão presentes em outros espaços da EDUCAFRO, como os Temas de Cidadania, um dos primeiros passos necessários para acesso às bolsas e/ou ingresso em um pré-vestibular, possivelmente, um dos primeiros contatos do candidato com o currículo da EDUCAFRO. Assim como nos temas de cidadania, encontramos esses saberes nas reuniões gerais das quais participamos. Abordaremos neste capítulo essas duas estratégias da EDUCAFRO, que contemplam os estudantes bolsistas e os estudantes dos núcleos pré-vestibulares. Abordaremos também as estratégias que afetam apenas os estudantes dos núcleos pré-vestibulares, como as aulas de cidadania e as salas de aula antirracistas.

3.2 – Prova de Cidadania

A Prova de Cidadania é uma avaliação pela qual todo estudante precisa passar para tornar-se um associado da EDUCAFRO. Baseada nos Temas de Cidadania, textos selecionados e/ou produzidos pela organização, acessíveis em seu *web site*. Essa prova, sendo o filtro que permite ao estudante associar-se à EDUCAFRO, confere o acesso aos cursos pré-vestibulares da organização e às bolsas em IES parceiras. Assim, o estudante que ingressa nos pré-vestibulares da EDUCAFRO tem com a Prova de Cidadania o primeiro contato com o currículo da organização, com o qual irá dialogar ao longo do curso em diferentes espaços, como as salas de aula e as Reuniões Gerais. No caso do bolsista da EDUCAFRO, que não necessariamente participa de um de seus núcleos pré-vestibulares, o contato com o currículo não é tão intenso quanto o dos alunos dos núcleos. Assim, a presença nas Reuniões Gerais e a Prova de Cidadania são as possibilidades de contato com o currículo da EDUCAFRO, que

entendemos como espaços muito caros à organização, tendo em vista sua busca em ser um espaço formativo, que afeta subjetividades dos estudantes que chegarão às universidades, e não apenas a porta de acesso a esse espaço.

De acordo com o coordenador geral da EDUCAFRO RIO, a prova é composta de 10 questões objetivas e, para a aprovação o estudante precisa obter 6 acertos.¹¹³ Não foi possível mapear a autoria de todos os textos dos Temas de Cidadania, mas, de acordo com o coordenador geral “foi um grupo de pensadores, historiadores, filósofos, sociólogos, da academia, advogados, pessoal que trabalha e milita na Educação”¹¹⁴ que formulou os textos. Tendo em vista que todos os estudantes precisam realizar a Prova de Cidadania para fazerem parte da EDUCAFRO, ela é uma estratégia para dialogar tanto com os estudantes que realizam curso pré-vestibular na EDUCAFRO, como com aqueles que têm bolsas de estudos e não realizam curso pré-vestibular. A prova assume uma importância significativa na EDUCAFRO e na construção de seu currículo, como nos indica o coordenador da regional Rio de Janeiro:

[a Prova de Cidadania] é mais que a inserção, é a porta de entrada para a EDUCAFRO. Aquele aluno e aquela aluna que se predispôs a vir para a EDUCAFRO, já venceu uma barreira. Levantou da situação de inércia em que estava. E qual é o passo seguinte? O passo seguinte é que ele vai entrar para a universidade. As aulas da cidadania e a prova de cidadania dão a ele uma resistência. Como aquele pobre cotista entrou lá? “Ah ele veio, eu vim pelas cotas”, ele não sabe discutir cota, ele não sabe descobrir a ancestralidade dele, ele não sabe discutir a religiosidade dele, ele não sabe discutir absolutamente nada. Ou seja, a prova da cidadania é de empoderamento para que ele saiba aonde ele vai estar e como se defender.¹¹⁵

As estratégias possíveis à EDUCAFRO variam conforme o momento pelo qual a organização passa. Anteriormente, quando havia uma sede no Rio de Janeiro, a Prova de Cidadania exigia um preparo na EDUCAFRO, a partir de debates desenvolvidos por voluntários da organização com os ingressantes, os Ciclos de Formação. Entretanto, com a ausência da sede, isso se tornou mais difícil, o que conferiu, na EDUCAFRO Rio, uma importância ainda maior aos Temas de Cidadania.

Tendo em vista a importância conferida à Prova de Cidadania pelo coordenador geral da EDUCAFRO Rio, bem como por outros coordenadores e professores e a potencialidade por nós percebida em seu conteúdo para a construção de uma educação antirracista, iremos analisar os textos dos Temas de Cidadania buscando perceber os elementos que a

¹¹³ Entrevista com E., coordenador geral da EDUCAFRO Rio em 04 de julho de 2018, no âmbito do projeto “As lutas do movimento negro por educação: saberes em fronteira no currículo da EDUCAFRO.”, na Biblioteca Parque Estadual, Centro, Rio de Janeiro.

¹¹⁴ Idem.

¹¹⁵ Ibidem.

EDUCAFRO traz para o currículo construído a partir deles com o estudante. Nesta análise, devido à necessidade de delimitação faremos um recorte, nos debruçando sobre os temas elencados no site da EDUCAFRO Rio para sua Prova de Cidadania, disponíveis no período da pesquisa, desenvolvida entre 2017 e 2018. Neste período a EDUCAFRO Rio contemplou dez temas em sua prova de cidadania, entre os trinta e dois disponibilizados pela EDUCAFRO em nível nacional.

A EDUCAFRO Rio apresenta em seu *web site* os dez Temas de Cidadania para que os estudantes interessados em associarem-se a ela possam se debruçar, visando a preparação para a Prova de Cidadania. É possível perceber, através da análise dos textos apresentados para a discussão em cada tema, os saberes que a EDUCAFRO busca trazer para o diálogo com os candidatos às bolsas. A escolha desses saberes pode revelar suas concepções de conhecimento e luta e seus objetivos na formação de subjetividades. Entendemos que essa prova e esses conteúdos podem ser uma forma de a instituição buscar construir um currículo e negociar com subjetividades, mesmo com estudantes que não realizam seus cursos, e que, neste espaço-tempo a negociação com o ENEM e outros vestibulares não se faz necessária. Assim, é possível que os objetivos formativos da instituição possam ser percebidos, emergindo de forma mais evidente o que está para além da aprovação no vestibular. Esses Temas de Cidadania são textos com os seguintes títulos e autores:

1. A urgência de um processo de desconstrução do racismo institucional rumo a verdadeira democracia racial. (Flávio J. Passos);
2. Jovens e adultos da periferia: a fronteira entre as drogas e o ingresso nas universidades
Notas sobre a experiência urbana dos jovens negros: as drogas, as prisões e a morte.
(Jaime Alves);
3. Universidades públicas e ações afirmativas. (Autoria não identificada);
4. Juventude negra e segurança pública: como combater a violência policial e exigir que as prisões se transformem em espaço de recuperação? (Autoria não identificada);
5. Os desafios trazidos pelo ingresso de estudantes negros e pobres nas Universidades: quais políticas públicas devemos exigir? (Lucília L. P. Lopes);

6. Os desafios da militância negra em defesa das mulheres e pela superação da violência de gênero. (Gabriela Watson);
7. Sete atos que decretaram a marginalização do povo negro no Brasil. (Frei David Santos);
8. A crise econômica mundial e os dilemas da militância e dos movimentos sociais: afinal, quem vai pagar a conta? (Taylisi S. Corrêa Leite);
9. Os Afro-brasileiros, sua inclusão nas universidades e mobilidade social: Como deixar de ser oprimido sem somar-se aos opressores? Tarefa: autocrítica sobre o ingresso de afros nas universidades, no mercado e seu engajamento na luta por uma nova sociedade. (Luiz de Almeida);
10. Como os afro-brasileiros estão usando as tecnologias da informação em defesa dos direitos humanos? (Carlos E. D. Machado).

Como é possível observar, e já mencionamos, alguns textos dos Temas de Cidadania não apresentam autoria. Os textos também não apresentam referências como data e possíveis locais de publicação. Esse anonimato em relação ao contexto de produção dos textos não estimula que os estudantes compreendam que tal contexto é revelador de perspectivas e interesses que mobilizam qualquer produção cultural e acadêmica. Entretanto, não são indicadores de uma ideia de neutralidade na produção textual, tendo em vista a seleção operada, que congrega textos com temáticas bastante próximas e ancorados em saberes muito específicos, habitualmente excluídos de outros espaços de produção de conhecimento.

Uma questão que ganha destaque nos textos é a influência do racismo na construção das hierarquias sociais brasileiras. No Brasil ainda se faz presente o discurso da democracia racial e, conforme já mencionamos, o movimento negro contemporâneo tem como características a denúncia desse mito e o combate ao racismo. Essas características se fazem presentes no currículo da EDUCAFRO, como se pode observar no Tema de Cidadania *A urgência de um processo de desconstrução do racismo institucional rumo à verdadeira democracia racial,*

o racismo está no cerne do desenvolvimento do sistema capitalista moderno (a partir do século XVI) e também na estruturação da sociedade brasileira. O racismo é, então, um conjunto de práticas pautadas na lógica de submeter – reduzir, invisibilizar, criminalizar, subalternizar, colonizar, inferiorizar – o outro – pessoas, grupos, povos, comunidades – a estereótipos – na maioria das vezes “animalizadores” – e a **uma condição de aniquilamento**.(...) institui leis, regras e mecanismos para manter o poder político

e econômico concentrado nas mãos de um grupo que afirma superior, em detrimento da raça oprimida. Mas, antes, e aí está a sua força, o racismo cria mitos, padrões, critérios, estereótipos que definem valores morais e estéticos, conformando o que deve ser considerado como bom, bonito e correto e, conseqüentemente, o que não o é.¹¹⁶

O texto aponta como o mito da democracia racial invisibiliza “diversos mecanismos de segregação racial, requintadamente elaborados e sutis”. Aborda o racismo de modo geral e o racismo institucional, levando o estudante a refletir sobre suas diferentes manifestações, que podem não ser percebidas por fazerem parte de situações naturalizadas na sociedade brasileira. Isso é feito ao longo de todo o texto e culmina com um exercício onde são apresentadas diversas situações de racismo institucional a serem analisadas pelo estudante. A apresentação de situações cotidianas para a reflexão pode possibilitar a identificação do estudante com algumas delas e sua ressignificação.

O racismo é revelado pelo currículo da EDUCAFRO em uma face tão cruel que permite “a morte prematura de homens negros pelas mãos de agentes do Estado”¹¹⁷ em uma sociedade que se diz democrática e igualitária. O Tema de Cidadania *Jovens e adultos da periferia: a fronteira entre as drogas e o ingresso nas universidades* Notas sobre a experiência urbana dos jovens negros: as drogas, as prisões e a morte cita Abdias Nascimento¹¹⁸ para afirmar que essas mortes são parte do “genocídio do povo negro” e estratégia de dominação racial. No Tema de Cidadania *Juventude negra e segurança pública: como combater a violência policial e exigir que as prisões se transformem em espaço de recuperação?* A EDUCAFRO aponta que a violência policial é orientada por preconceitos de cor, apresentando a construção do racismo desde suas justificativas científicas no século XIX e números que revelam as diferenças entre negros e brancos nos homicídios.

A construção da percepção de que existe racismo na sociedade brasileira serve não apenas para uma melhor compreensão da realidade social, mas também para a construção de

¹¹⁶ A urgência de um processo de desconstrução do racismo institucional rumo a verdadeira democracia racial. (Flávio J. Passos) Disponível em: <https://www.educafro.org.br/rio> Consulta em 10/07/2018

¹¹⁷ Jovens e adultos da periferia: a fronteira entre as drogas e o ingresso nas universidades Notas sobre a experiência urbana dos jovens negros: as drogas, as prisões e a morte. (Jaime Alves) Disponível em: <https://www.educafro.org.br/rio> Consulta em 10/07/2018

¹¹⁸ Abdias Nascimento participou como fundador e organizador de movimentos como o Teatro Experimental do Negro (1944), a Convenção Nacional do negro (1945 e 1946), que propôs à Constituinte de 1946 que a discriminação racial fosse tornada crime. Exilou-se durante o Regime militar, atuando como professor em Universidades nos EUA. Participou da fundação do Movimento Negro Unificado (1978) e criou o Instituto de Pesquisas e Estudos Afro-Brasileiros na Pontifícia Universidade Católica (PUC) de São Paulo em 1981. Participou da fundação do Partido Democrático dos Trabalhadores (PDT), fundando nele uma Secretaria do Movimento Negro. Pelo partido atuou como Deputado e Senador entre 1983 e 1999, e ocupou as secretarias Estaduais de Defesa e Promoção das Populações Afro-brasileiras (1991-1995) e de Direitos Humanos e da Cidadania (1999-2003). (PEREIRA, 2013)

possibilidades de transformação, que aparecem de diferentes formas, no currículo da EDUCAFRO. Entre as possibilidades de luta por transformação social trazidas nos Temas de Cidadania está a questão das Ações Afirmativas, na qual a organização esteve diretamente envolvida. A construção do principal texto utilizado para discutir a temática, *Universidades Públicas e ações afirmativas*¹¹⁹, é reveladora de que, mais que evidenciar diferentes aspectos possíveis da discussão, a EDUCAFRO busca desmontar argumentos contrários a sua implementação e estimular os estudantes a acessarem a política. Entre os argumentos contrários às cotas circula a ideia de que elas afirmam incapacidade daqueles às quais são destinadas. Dialogando com essa ideia, o texto coloca em debate perspectivas de meritocracia e capacidade. A meritocracia é colocada como “corrupção disfarçada que setores da sociedade brasileira usam para **desviar o dinheiro público para os mesmos**” e a ideia de equidade é discutida, sem o uso do termo, mas apontando a “falsa igualdade” da qual partem as universidades brasileiras para organizarem seus vestibulares. Na defesa de que a meritocracia utilizada pelas universidades é injusta e não mede as capacidades dos estudantes, o texto coloca em xeque a própria compreensão da legitimidade do conhecimento:

[As universidades] têm a coragem de dizer que os que entram, o fazem por mérito, pois prestaram o mesmo vestibular. Deveríamos ter vergonha em permitir a continuação deste falso e injusto sistema de mérito. Qual é a solução? É corrigir rapidamente este erro de interpretação. **O vestibular deve medir capacidade e não acúmulo de saber acadêmico (...)**

O conteúdo dos vestibulares públicos corre o perigo de ser conteúdo descartável. Passa a ser uma excelente ferramenta para eliminar os pobres e afrodescendentes, que não tiveram acesso a conteúdos complexos e cheios de “macetes”, ministrados nos cursinhos caros, mas tem capacidade, que não é medida pelos vestibulares. Quem ganha com isso?

O Brasil, com certeza, está jogando no lixo talentos, unicamente por serem pobres e afrodescendentes. (Grifos do original)

Assim, a EDUCAFRO quebra com a ideia de saberes universais, questionando os conteúdos cobrados nos vestibulares, e contrapõe capacidade ao domínio desses saberes. Um exemplo prático revela ao estudante como esse argumento se concretiza em comprovação de que os estudantes que acessam as cotas não são menos capazes que os demais, apesar de terem tido menor acesso a conhecimentos escolhidos pelas universidades como legítimos:

nove anos depois [de a PUC começar a oferecer bolsas a estudantes pobres], só através da Pastoral do Negro (entidade EDUCAFRO), a PUC Rio já concedeu bolsas de estudos para 565 pessoas!!! A média acadêmica desses alunos bolsistas, por amostragem, é superior à média dos pagantes!!! Como se explica isto? Fácil: Os alunos, mesmo vindo da rede pública e, sendo 90% afrodescendentes recebendo uma oportunidade, provam que têm capacidade. É, justamente isto, o que falta para os pobres e afrodescendentes nas Universidades Públicas. **Terem oportunidades para provar que são capazes.** (Grifos do original.)

¹¹⁹ Universidades Públicas e ações afirmativas. Disponível em: <https://www.educafro.org.br/rio> Consulta em 10/07/2018. O Texto é apresentado sem autoria.

Além dos argumentos citados, que apontam para o fortalecimento da compreensão dos sujeitos afrodescendentes e pobres de si próprios como pessoas capazes e de que as cotas não representam uma diminuição dessa capacidade, o texto debate a própria ideia de Ação Afirmativa de modo a questionar os mecanismos de manutenção do *status quo*. Esse argumento é construído a partir da comparação das cotas para grupos “étnicos” e pobres com outras políticas de Ação Afirmativa no Brasil e no mundo, que não enfrentam as mesmas críticas e dificuldades de implementação. Assim, o texto remete às políticas que compensam judeus vítimas do Holocausto e suas famílias, e às cotas para mulheres em partidos políticos e para deficientes em postos de trabalho.

O texto levanta a dimensão que a sociedade brasileira confere aos “350 anos de discriminação e trabalhos forçados” vividos pelo povo afrodescendente no Brasil em comparação aos sete anos de “discriminação e trabalhos forçados” vividos pelos judeus. Apesar de o texto não historicizar o antissemitismo, ele não diminui a desumanidade da experiência judaica, mas revela como a experiência dos africanos e seus descendentes não tem a mesma empatia e reconhecimento, tendo em vista que a luta por Ações Afirmativas para negros no Brasil gera grande debate, com acusações de que tais políticas seriam injustas e prejudiciais. O tema de cidadania em questão permite ao estudante perceber que um judeu ainda é um branco e essa branquitude confere uma empatia a seu sofrimento que não tem correspondência no sofrimento negro, como indicou Fanon (2008), para quem os judeus foram perseguidos e exterminados, mas um judeu ainda é um branco, e só era odiado quando detectado, enquanto o negro é sobredeterminado pelo seu exterior, pela sua aparência.

Comparando Ações Afirmativas para pobres e afrodescendentes às destinadas a mulheres e deficientes, o texto questiona o fato de estas não serem criticadas como as primeiras, e aponta que a polêmica em torno das cotas para as universidades se dá em função de que essa política “mexe com privilégios de alguns das classes média e alta”. Assim, o texto faz um cruzamento das perspectivas de exclusão social e racial para trazer ao estudante a noção de que as cotas são criticadas por alterarem a estabilidade dos processos que organizam essa exclusão.

Como afrodescendente e pobre o sujeito que lê esse texto pode perceber seu acesso às cotas como estratégia para transformar sua vida e também para fazer parte de uma mudança na sociedade, percebendo a devoção do negro ao estudo como “um ato contra-hegemônico, um modo fundamental de resistir a todas as estratégias brancas de colonização racista”

(HOOKS, 2013: 10). O texto trabalha questões que mobilizam a autoestima de sujeitos que têm suas potencialidades constantemente questionadas na sociedade e, aponta que o acesso às cotas não significa que suas capacidades são menores, o que pode transformar visões sobre o sistema de cotas e possibilitar o acesso a ele, tendo em vista que isso depende da auto declaração e do desejo de acesso dos indivíduos. Nesse texto são mobilizados saberes construídos pelo movimento negro, especificamente pela própria EDUCAFRO, em suas lutas por educação, que assumiu protagonismo nos embates em prol das cotas raciais.

Dialogando com essa perspectiva de transformação, a EDUCAFRO traz à discussão o impacto que a presença dos estudantes pobres e negros nas universidades pode causar, mais uma vez, desconstruindo a perspectiva de conhecimentos universais. Indo no sentido apontado por Hooks (1995: 466), que entende o trabalho intelectual como “parte necessária da luta pela libertação, fundamental para todos os esforços de todas as pessoas oprimidas e/ou exploradas, que passariam de objeto a sujeito, que descolonizariam e libertariam suas mentes.”, a EDUCAFRO traz o Tema de Cidadania *Os desafios trazidos pelo ingresso de estudantes negros e pobres nas Universidades: quais políticas públicas devemos exigir?*¹²⁰ No texto, é debatida a importância de gerar conhecimento que contemple a diversidade das novas presenças no espaço acadêmico e mostre a perspectiva do oprimido. Neste sentido, podemos aproximar a perspectiva da EDUCAFRO daquela desenvolvida por Pereira (2015), apoiando-se em Bhabha e Hall, de que estudantes negros e pobres têm o potencial de causarem instabilidade produtiva de mudança cultural, ou seja, a partir de sua entrada na Universidade, ela não será mais a mesma, inclusive em relação à produção de saberes. O texto utilizado pela EDUCAFRO aponta a produção desse conhecimento como responsabilidade dos estudantes pobres e negros, que passaram a ocupar espaços na universidade.

Desafio este que exige firmeza e tranquilidade, pois negros e pobres convivendo em situação de igualdade, ainda que somente a partir da sua entrada, com ricos no espaço universitário, é provocação para construção de novo conhecimento com perspectivas do oprimido. Para tanto será necessário superar a cilada imposta pelo contexto sócio econômico da universidade e *não perder a identidade de diversidade*, nesse espaço. A diversidade passa a ser um problema no espaço universitário quando se quer ficar invisível¹²¹, imune a provocações e insultos. Para que a política seja exigida *é necessário não se esquecer de onde saíram os negros e pobres, ainda antes, quais momentos e condições históricas os submeteram a tais circunstâncias sociais no Brasil.* (Grifos nossos)

¹²⁰ Os desafios trazidos pelo ingresso de estudantes negros e pobres nas Universidades: quais políticas públicas devemos exigir? (Lucília L. P. Lopes). Disponível em: <https://www.educapro.org.br/rio> Consulta em 10/07/2018

¹²¹ Entendemos que a diversidade que se quer imune apontada no texto se coaduna com nossa noção do conceito, apoiada em Bhabha (1998). Já a identidade na diversidade apontada no trecho citado, vai ao encontro do que entendemos como afirmação da diferença, subsidiados por Bhabha (1998).

O texto aponta que essa luta se dará através da identidade, que precisa ser afirmada, mesmo diante de “provocações e insultos”. Entendemos que, a partir dessas afirmações, a EDUCAFRO busca construir nos sujeitos, ou reforçar, suas identidades de negros e pobres de modo afirmativo e positivo, como importantes nas lutas políticas e sociais a serem travadas, mas também, na produção de conhecimento, um campo marcado no Brasil como espaço para as elites intelectuais. Assim, vai ao encontro da visão de Bhabha (1998), para quem a diferença cultural, a soma do conhecimento a partir da perspectiva da minoria, é capaz de perturbar estruturas de saber e poder.

A diferença afirmada nas universidades pode produzir, segundo a EDUCAFRO, mais que mobilidade social para os indivíduos. No Tema de Cidadania *Os Afro-brasileiros, sua inclusão nas universidades e mobilidade social: Como deixar de ser oprimido sem somar-se aos opressores? Tarefa: autocrítica sobre o ingresso de afros nas universidades, no mercado e seu engajamento na luta por uma nova sociedade.*¹²² a EDUCAFRO discute a importância da identidade coletiva e aponta que

Por estar imerso na realidade opressora - no caso a universidade -, não surpreende que o oprimido identifique-se com o opressor ao invés de libertar-se. Isto se verifica na fantasia da “integração” que, longe de estabelecer normas para uma convivência autêntica e respeitosa, é uma forma de exigir a eliminação do compromisso que o negro universitário tem para com todos os outros afro-brasileiros.

Segundo o texto, identidade coletiva e “laços de solidariedade com seus semelhantes” sofrem tentativas de apagamento na universidade, processo que “se dá desde o ambiente acadêmico até o conteúdo das disciplinas”, que converteria o negro “numa caricatura do opressor” e que apenas poderia ser evitado a partir do acionamento da identidade coletiva e da solidariedade. A EDUCAFRO dialoga assim com a identidade e com o sentimento de pertencimento dos indivíduos a uma coletividade:

Que a entrada no ensino superior não seja vista como um ato de superação de um indivíduo, mas o resultado de um trabalho coletivo, que resulta no compromisso social do universitário. Deve a vida universitária ser vista como esclarecimento, de tomada de consciência do aluno de sua posição no mundo e, portanto, das possibilidades de mudança.

A construção das identidades coletivas, que a EDUCAFRO aponta para os estudantes como caminho para a luta em torno da transformação social, é um trabalho de seleção, que envolve a escolha de memórias e características que representem o grupo, como afirma Pollak

¹²² Os Afro-brasileiros, sua inclusão nas universidades e mobilidade social: Como deixar de ser oprimido sem somar-se aos opressores? Tarefa: autocrítica sobre o ingresso de afros nas universidades, no mercado e seu engajamento na luta por uma nova sociedade. (Luiz de Almeida). Disponível em: <https://www.educafro.org.br/rio> Consulta em 10/07/2018

Por identidades coletivas, estou aludindo a todos os investimentos que um grupo deve fazer ao longo do tempo, todo o trabalho necessário para dar a cada membro do grupo - quer se trate de família ou de nação - o sentimento de unidade, de continuidade e de coerência. (1992, p. 8)

Esta seleção irá definir aqueles que fazem parte de uma coletividade, e os que estão fora dela. Neste sentido, a EDUCAFRO aponta as características definidoras de pertencimento ao grupo que busca representar, os negros, delimitando aqueles que dele fazem parte, como se observa no Tema de Cidadania *Como os afro-brasileiros estão usando as tecnologias da informação em defesa dos direitos humanos?*¹²³

negro é o nome que o IBGE dá a quem é pardo e quem é preto. A cor preta é designada a pessoas que tem pele mais escura. Mas ambos pertencem ao mesmo grupo. Há quem ache que é um erro somá-los. Fui conferir em diversos indicadores sociais. Em todos - seja consumo, renda, tempo de vida - a distância social entre brancos e pardos ou entre brancos e pretos é enorme, mas entre pardos e pretos a distância é pequena. Conclusão: *sociologicamente eles estão no mesmo grupo.* (Grifo nosso)

A EDUCAFRO indica assim que pretos e pardos devem somar-se na luta por direitos, porque passam por processos de exclusão semelhantes. É importante refletirmos sobre o impacto que essa perspectiva pode ter nas construções identitárias dos estudantes que dialogam com a EDUCAFRO neste currículo. Assim como Fanon aponta sobre sua realidade: “Eu me esquivo desses escrutadores do ante dilúvio, e me agarro a meus irmãos, pretos como eu. Horror, eles me rejeitam. Eles são quase brancos! E depois, eles vão se casar com uma branca. Terão filhos morenos... Quem sabe, pouco a pouco, talvez...” (2008: 109), no Brasil, onde a identidade negra é negatizada socialmente, muitos indivíduos veem-se como morenos, ou brancos, mesmo vivenciando os processos de exclusão raciais. Ao apontar que pretos e pardos estão em um mesmo grupo, os negros, a EDUCAFRO indica a possibilidade de uma identidade construída a partir da exclusão, mas também da solidariedade e da luta.

As identidades são formadas culturalmente, como aponta Hall (1997), a partir de identificações ou posições adotadas pelos sujeitos a partir de suas experiências. Essa é uma temática que emerge em diversos Temas de Cidadania, não apenas de forma subjetiva, através da valorização da identidade negra e da afirmação de sua importância na luta por direitos, mas também ao discutir a própria questão da formação dessas identidades em uma sociedade que as desvaloriza. Fanon já revelou como o racismo afeta a percepção dos sujeitos que o sofrem sobre si próprios:

¹²³ Como os afro-brasileiros estão usando as tecnologias da informação em defesa dos direitos humanos? (Carlos E. D. Machado). Disponível em: <https://www.educafro.org.br/rio> Consulta em 10/07/2018

tivemos de enfrentar o olhar branco. Um peso inusitado nos oprimiu. O mundo verdadeiro invadia o nosso espaço, no mundo branco, o homem de cor encontra dificuldades na elaboração de seu esquema corporal. O conhecimento do corpo é unicamente uma atividade de negação. É um conhecimento em terceira pessoa. Em torno do corpo reina uma atmosfera de incertezas. (2008, p.104)

No mesmo sentido, o Tema de Cidadania *A urgência de um processo de desconstrução do racismo institucional rumo a verdadeira democracia racial*.¹²⁴ aponta como o racismo é introjetado por brancos e negros

A dimensão psicológica é certamente a maior vitória do racismo. E pensar combate ao racismo institucional significa sim pensar que ele só existe e tão multifacetado porque fomos sim vitimados por séculos e introjetamos (nós negros e nós brancos) esse sentimento de racismo contra os negros.

A introjeção do racismo pelos negros, que gera distorções de sua autoimagem, é abordada pela EDUCAFRO como construção presente em diferentes campos da sociedade, adquirindo muita força na mídia, como aponta o Tema de Cidadania *Os desafios da militância negra em defesa das mulheres e pela superação da violência de gênero*¹²⁵,

contínua ação negativa de publicidade e propaganda na formação do imaginário da mulher negra. (...) essa forma de representação elabora uma construção social tanto do que é ser negro quanto da mulher negra. E aí que entra o conceito de formação da identidade. Segundo Elisa Nascimento “A identidade pode ser vista como uma espécie de encruzilhada existencial entre indivíduo e sociedade em que ambos vão se constituindo mutuamente (...).

a idéia que temos de nós mesmos condiciona nossos sonhos e metas. As mulheres negras veem de tantas maneiras, e sempre de forma interna, representações negativas que acabam por introjetar a idéia e passam a acreditar que é a realidade.

(...) *A travessia de ser uma mulher de aparência negra, para ser uma mulher negra cidadã* é tão longa e seu início é marcado pelo resgate e apropriação da sua cultura, que também não é ensinada na escola. Dizer: sou mulher negra, não é fácil. Ao dizer isso, assumimos nosso passado doloroso, mas também a ancestralidade e sabedoria africanas e nossa história de superação. (Grifo nosso)

O texto deixa claro que não é fácil romper com construções identitárias feitas ao longo da vida, inclusive influenciadas pela mídia, que tanta força tem nas sociedades contemporâneas. Entretanto, nesse árduo caminho, indica que o ponto de chegada é a cidadania, a valorização de sua ancestralidade e saberes.

O conhecimento do protagonismo de negros ao longo da História pode impactar na construção identitária dos sujeitos que vivenciam hoje os desafios trazidos por uma sociedade hierarquizada pelo racismo. Em geral esse protagonismo sofre um apagamento nos currículos escolares, que trazem em sua temporalidade continuísta discursos como o da Princesa redentora, com os quais os estudantes da EDUCAFRO podem ter travado contato ao longo de suas trajetórias escolares. Nesse aspecto evidencia-se a temporalidade performática no

¹²⁴ A urgência de um processo de desconstrução do racismo institucional rumo a verdadeira democracia racial. (Flávio J. Passos) Disponível em: <https://www.educafro.org.br/rio> Consulta em 10/07/2018

¹²⁵ Os desafios da militância negra em defesa das mulheres e pela superação da violência de gênero. (Gabriela Watson). Disponível em: <https://www.educafro.org.br/rio> Consulta em 10/07/2018

currículo da EDUCAFRO em relação aos currículos tradicionalmente estabelecidos nas instituições escolares, mas que dentro da organização aparecem com tanta força que chegam a ganhar outra dimensão, delimitando uma temporalidade continuísta em seu currículo que se diferencia do que consideramos continuísta em outras construções curriculares, pois seu projeto educacional legitima saberes que sofreram processos de apagamento nesses outros espaços-tempo.

O Tema de Cidadania *Sete atos que decretaram a marginalização do povo negro no Brasil*.¹²⁶ aponta que, na ocasião da lei Áurea apenas 5% do povo negro ainda era escravo, pois “Os demais tinham conseguido a libertação através dos próprios esforços ou das irmandades!”. O texto aborda o protagonismo dos negros nas lutas por liberdade e melhores condições de vida e aponta situações de exclusão social, política e econômica dos negros ao longo da História, com suas permanências na atualidade, indicando que é possível transformar tais situações e dialoga com o estudante, buscando fazê-lo perceber que ele pode assumir protagonismo nessas transformações:

Estes sete atos oficiais são apenas uma pequena amostragem dos 509 anos de opressão e massacre ao qual o povo afrodescendente foi submetido em terras brasileiras. Poderíamos nos perguntar: o que eu, juntamente com minha entidade, podemos fazer para ajudar na recuperação da consciência histórica e os direitos do povo afrodescendente?

No Tema de Cidadania *A urgência de um processo de desconstrução do racismo institucional rumo a verdadeira democracia racial* a EDUCAFRO indica que o caminho para que os negros alcancem direitos está em suas mãos, dependendo da sua luta hoje, como tem sido do período escravista ao pós abolição:

[a institucionalização da República] não previu, nem a reparação pelo passado escravocrata, nem a participação ativa dos negros no novo momento “nacional”, pois, (...) “entregues à sua própria sorte, os africanos e seus descendentes vêm, desde então [a abolição], *construindo a sua história, a despeito de tudo quanto lhes foi e continua sendo negado, nos espaços que lhes foi possível ocupar*”

Além da ação coletiva dos negros, o texto de *Sete atos que decretaram a marginalização do povo negro no Brasil*. aponta a necessidade de que outra coletividade se implique em relação ao que foi a escravidão e a colonização, e à manutenção dos processos de exclusão:

Este relato de massacre (“cerca de metade, após serem cobertos de pancadas ao longo de um áspero caminho, sucumbem miseravelmente”) que nos é transmitido neste documento papal deve falar fundo

¹²⁶ Sete atos que decretaram a marginalização do povo negro no Brasil. (Frei Davi Santos). Disponível em: <https://www.educafro.org.br/rio> Consulta em 10/07/2018

em nossa consciência histórica de defensores da justiça do Reino de Deus. Todo cristão que tem senso de justiça deve reler estes 500 anos de colonização a partir das vítimas desta catástrofe colonizadora!

O texto traz uma crítica à participação da Igreja Católica no processo de colonização das Américas e escravização de africanos, que deu legitimidade às ações das potências europeias do período. Neste sentido, os saberes do movimento negro aparecem em evidente negociação com os saberes do campo religioso, ao qual a EDUCAFRO está ligada. Entretanto, diferente de outros espaços de crítica às ações da Igreja, o texto da EDUCAFRO vai além, trazendo um histórico de ações da instituição que foram em outro sentido, mas que não foram seguidas pelos colonizadores e não costumam ser resgatadas historicamente.

O poder colonial usou a Igreja para impor seus interesses escravocratas. Cada ser humano, até hoje, tem uma postura política e o poder faz uso desta postura conforme seus interesses. Outras posições da Igreja contra a escravidão e a favor da população negra, não foram seguidas pelo poder colonial. Exemplo: O Papa Urbano VIII, no ano de 1639, no breve “Comissum Vobis” afirmava que deveria ser automaticamente expulso da Igreja o católico que escravizasse alguém. Esta ordem Papal não interessava ao PODER COLONIAL e fecharam seus ouvidos para esta determinação.

Além disso, o texto afirma que os cristãos atuais devem implicar-se nessa questão. A EDUCAFRO, no dizer de seu fundador e coordenador geral é uma forma de colocar a estrutura da Igreja a serviço do negro¹²⁷.

Entretanto, apesar de os saberes religiosos aparecerem de forma importante e cristãos serem chamados à responsabilidade por *um reino de justiça de Deus* diante da *catástrofe colonizadora*, os saberes do movimento negro e o protagonismo de suas ações aparecem com maior evidência nesse e nos outros textos dos temas de cidadania. O movimento negro é trazido no texto como exemplo histórico da importância do protagonismo negro através das lutas identitárias coletivas, que vêm alcançando conquistas, como é o caso das Ações Afirmativas:

Fruto de décadas de lutas do movimento negro na denúncia das formas de racismo, muitas têm sido as políticas de ações afirmativas aprovadas e/ou propostas pelo legislativo e pelo executivo. (...)

Exercício 03. Tema: As conquistas na superação do racismo. (...) fazer uma lista: a) das **principais ações afirmativas** em curso no país nas últimas décadas, se possível, datando e localizando sua presença (ou ausências). (...) b) os principais movimentos sociais, intelectuais e lideranças negras **deste cenário**. (Grifos do autor)

É importante destacar que o movimento negro não é uma estrutura homogênea, sendo composto por diferentes organizações, com diferentes agendas, comportando inclusive divergências. As diferenças existentes nesse movimento se refletem nos saberes por ele produzido e se evidenciam nos temas de cidadania a partir de perspectivas diferenciadas

¹²⁷ Ver entrevista de Frei David Santos citada na página 28.

apontadas nos textos. Observamos, por exemplo, que um dos textos citados afirma que apenas 5% do povo negro ainda era escravo, pois “Os demais tinham conseguido a libertação através dos próprios esforços ou das irmandades!” e outro que destaca que “entregues à sua própria sorte, os africanos e seus descendentes vêm, desde então [a abolição], construindo a sua história, a despeito de tudo quanto lhes foi e continua sendo negado, nos espaços que lhes foi possível ocupar”. Apesar de ambos os textos destacarem o protagonismo negro, o primeiro rechaça a abolição como marco, enquanto o segundo a assume nesse sentido.

As ações e conquistas do movimento negro transformam-se em tema de pesquisa, proposto ao estudante como exercício. Essa proposta pode abrir caminho para o conhecimento de inúmeros processos em que este movimento esteve envolvido, muitos dos quais podem relacionar-se a realidades vividas pelo estudante, o que pode contribuir para sua identificação com a questão e para a influência deste em sua subjetividade. Perceber o protagonismo de negros e negras unidos por suas demandas revela que a transformação social é possível. A EDUCAFRO aponta então para possibilidades de mudança, convidando o estudante a ser protagonista na implementação das lutas e no desenvolvimento de estratégias:

precisaremos atacar o racismo no sistema que é o que mais se alimenta disso tudo. Além de combatermos o problema na sua execução, precisamos descobrir como atingi-lo na sua raiz, ou seja, no que mantém as organizações vivas e racistas.¹²⁸

O uso da primeira pessoa do plural no texto indica que o estudante é parte dessas lutas e desses movimentos, acionando o sentimento de pertencimento e dialogando com sua subjetividade a partir da possibilidade de fazer parte de uma identidade coletiva. Segundo a EDUCAFRO essa identidade coletiva possibilita a organização para a luta por direitos

não há sistema de opressão que resista a luta do povo organizado. Do quilombo a universidade pública, a palavra de ordem é: continuar a luta de Zumbi e multiplicar a experiência de Palmares. Se a favela é vista pela classe média e pela mídia como o lugar dos sujos e malditos, transformemos a periferia no espaço de gestação do Brasil que queremos. Para isso, nossa luta contra o racismo é também uma luta contra todas as formas de opressão (...) estruturantes da dominação racial no Brasil.¹²⁹

A EDUCAFRO indica que a militância é o caminho para soluções reais para uma situação que aponta como crise da Modernidade. O Tema de Cidadania *A crise econômica mundial e os*

¹²⁸ A urgência de um processo de desconstrução do racismo institucional rumo a verdadeira democracia racial. (Flávio J. Passos). Disponível em: <https://www.educafro.org.br/rio> Consulta em 10/07/2018.

¹²⁹ Jovens e adultos da periferia: a fronteira entre as drogas e o ingresso nas universidades Notas sobre a experiência urbana dos jovens negros: as drogas, as prisões e a morte. (Jaime Alves) Disponível em: <https://www.educafro.org.br/rio> Consulta em 10/07/2018.

*dilemas da militância e dos movimentos sociais: afinal, quem vai pagar a conta?*¹³⁰, discute a perspectiva marxista das crises do Capitalismo. A relação entre a exploração e a questão racial é apresentada através do exercício proposto: pesquisa e redação sobre o desemprego e as etnias. O texto aponta a crise do século XXI como momento de intervenção e solução, mas uma solução que tenha o protagonismo daqueles que são explorados pelo sistema vigente.

esta solução não pode ser aquela imposta pelos opressores, no sentido da contemplação de seus interesses. O remédio adequado é a superação da própria lógica do sistema.

Pudemos perceber através dos Temas de Cidadania que a EDUCAFRO traz para as fronteiras do currículo que constrói com os estudantes, ingressantes nos núcleos pré-vestibulares ou à procura de uma bolsa de estudos, as possibilidades de transformação social a partir do protagonismo negro nas lutas identitárias. As fronteiras do currículo são fluidas e alteram a fluidez das identidades dos próprios sujeitos que constroem esse currículo e nele se reconstruem. A percepção do racismo sofrido, a construção da identidade negra e da luta contra o racismo e a exclusão são algumas possibilidades que podem ser desenvolvidas a partir do currículo da EDUCAFRO nos Temas de Cidadania. Em todos os textos são apresentados saberes construídos pelo movimento negro, como a percepção da hierarquização racista da sociedade brasileira e são debatidos os processos de exclusão sofridos pelos negros, desnaturalizando esses processos e apontando possibilidades de mudança e estratégias de luta. As lutas coletivas em torno da afirmação da identidade negra são valorizadas e é incentivado o protagonismo na luta antirracista, por justiça e dignidade.

3.3 – Voluntariado e militância como espaço formativo: currículo construído na luta.

Conforme mencionamos no primeiro capítulo, os estudantes associados da EDUCAFRO precisam desenvolver algum trabalho voluntário indicado pela instituição. Refletimos sobre a opção pelo uso do termo voluntariado pela organização, identificando que o voluntariado assume um caráter de militância na organização. Abordaremos nesta parte do trabalho a participação nessa militância como um espaço formativo que compõe o currículo construído na EDUCAFRO.

¹³⁰ A crise econômica mundial e os dilemas da militância e dos movimentos sociais: afinal, quem vai pagar a conta? (Taylisi S. Corrêa Leite) Disponível em: <https://www.educafro.org.br/rio> Consulta em 10/07/2018.

Atuam como militantes na EDUCAFRO profissionais formados e reconhecidos em suas áreas de atuação, assim como estudantes almejando uma graduação, ou, profissionais em formação. O encontro de pessoas nessas diferentes condições é um espaço formativo, com ricas possibilidades para os envolvidos. Além disso, reúnem-se pessoas atuantes no movimento negro há algumas décadas com outras, começando seu caminho nessa forma de luta política. A inserção em movimentos sociais é uma oportunidade de aprendizagem de muitos saberes construídos na luta, esses movimentos reeducam os indivíduos e a sociedade, produzem e articulam saberes construídos por grupos contra hegemônicos (GOMES, 2017).

Enquanto movimento negro, a militância na EDUCAFRO possibilita a aprendizagem de saberes sob uma perspectiva ainda ausente de muitos currículos escolares, que privilegia as lutas e construções dos negros ao longo da história, pois, o movimento negro brasileiro é “educador, produtor de saberes emancipatórios e um sistematizador de conhecimentos sobre a questão racial no Brasil” (Gomes, 2017:14)

Nos apoiando em Bhabha (1998), entendemos que os saberes construídos pelo movimento negro são fruto do tensionamento das minorias, que perturbam o cálculo do saber e do poder, produzindo novos signos de identificação subalterna. Esses novos signos, saberes construídos na luta, na negociação com outros saberes, constituídos como legítimos pelos grupos em lugares de poder, são formadores dos estudantes e voluntários da EDUCAFRO e, ao mesmo tempo, formados por eles, em diálogo com suas identidades e trajetórias.

O regulamento/contrato de associado EDUCAFRO traz as possibilidades de trabalho voluntário, justificando a importância desse engajamento para a transformação social e para criação de oportunidades:

Art. 18º - A EDUCAFRO entende que a contrapartida do(a) associado(a) deve ser voltada para as estruturas basilares de ações sociais, previamente definidas pela instituição, que proporcionem a transformação social através do associado que atuará como agente multiplicador de oportunidades. Cada modalidade de ação social desenvolvida com sucesso pelo associado garantirá a realização semestral dos trabalhos comunitários.¹³¹

Identificamos algumas categorias de trabalhos voluntários, associadas a perspectivas militantes entre as opções de “atividades de cidadania” propostas pela EDUCAFRO em seu regulamento. Categorizamos as opções mencionadas no documento para que possamos compreender a preponderância de algumas categorias e identificar as perspectivas abordadas.

¹³¹ Regulamento de associados da EDUCAFRO. Disponível em http://educufrorio.org/wp-content/uploads/2018/01/associados_regulamentos_educafro-1.pdf Consulta em 18/10/2018

A primeira categoria que apontamos é a de *manutenção e expansão da organização de seus núcleos pré-vestibulares*:

§ 1º - Núcleos EDUCAFRO: Queremos ver o(a) associado(a) EDUCAFRO, com entusiasmo, ajudando ou abrindo novos núcleos de pré-vestibulares, vestibulinhos, preparatórios para concursos, cursos populares de idiomas presenciais ou dedicando-se voluntariamente nestes espaços. Esta atividade é decisiva para o *empoderamento do nosso povo negro e pobre*.

§ 11º - Multiplicação de vitoriosos: O(A) associado(a) poderá trazer alunos(as) do Ensino Médio para se associarem a EDUCAFRO e se cadastrarem em nossos cursinhos presenciais e online, poderá trazer professores(as) que desejem se voluntariar em nossos cursinhos e também poderá abrir o seu próprio núcleo.

§ 13º - Fomento de Cidadania EDUCAFRO: O(A) associado(a) organizará grupos de no mínimo 40 (quarenta) pessoas e a entidade irá fazer neste local a reunião de acolhida e teste de cidadania.

§ 14º - Manutenção da Sede EDUCAFRO: O(A) associado(a) poderá se dedicar à, limpeza, manutenção de computadores, outros equipamentos etc. Os interessados neste trabalho devem participar de um processo seletivo. Os aprovados se dedicarão por seis meses, podendo renovar. (apenas nas cidades que possuem Sedes EDUCAFRO)

§ 15º - Fomento da Rede EDUCAFRO: O(A) associado(a) que trouxer de 10 (dez) a 5 (cinco) pessoas para fazer a reunião de acolhida e a prova de cidadania, dentro de 6 (seis) meses e antes da renovação de sua bolsa, tem seu trabalho comunitário semestral, dado como cumprido. (para todo o Brasil)

§ 16º - Embaixador(a) EDUCAFRO: O(A) associado(a) poderá se tornar nosso(a) Embaixador(a), visitando escolas públicas e/ou tele centros da sua região, levando as oportunidades da EDUCAFRO e trazendo novos associados(as) para nossa rede.

§ 17º - Trazer, no mínimo 3 (três) pessoas Deficientes, Refugiadas, Indígenas ou Quilombolas para as várias oportunidades conquistadas pela EDUCAFRO para estes públicos. (grifos nossos)¹³²

O empoderamento do povo negro e pobre aparece como foco principal nessa categoria de trabalho voluntário. Esse empoderamento se dá, segundo o documento, através do acesso à EDUCAFRO, que, enquanto movimento negro, luta por direitos para este grupo e potencializa o acesso a esses direitos. Nesse sentido, são valorizados o encaminhamento de novos alunos, a criação e atuação em núcleos pré-vestibulares e o trabalho de manutenção dos espaços já existentes¹³³. Essa forma de militância permite a própria existência dos pré-vestibulares comunitários do movimento negro.

A *Divulgação e produção de mídias* é uma categoria de trabalho voluntário que dialoga com a manutenção e expansão da instituição, tendo em vista que os meios digitais são fundamentais para a comunicação entre a EDUCAFRO e seus associados e outros interessados:

§ 5º - Gestão de Mídias EDUCAFRO: Para catalisar o desenvolvimento profissional dos(as) associados(as) EDUCAFRO que fazem faculdades de comunicação e potencializar a comunicação da Entidade, eles poderão dedicar à produção e gestão de mídias EDUCAFRO via online. Os (As) aprovados(as) se dedicarão a esta missão, por seis meses, podendo renovar.¹³⁴

¹³² Idem.

¹³³ Destacamos que neste momento a EDUCAFRO Rio não dispõe de sede, mas que esse é um espaço com o qual contou em outros momentos e que busca recuperar, de acordo com seu coordenador.

¹³⁴ Regulamento de associados da EDUCAFRO. Disponível em http://educafro.org/wp-content/uploads/2018/01/associados_regulamentos_educafro-1.pdf Consulta em 18/10/2018

A atuação direta em instâncias políticas é outra categoria de voluntariado. Neste caso, a organização utiliza o termo militância em muitos momentos. Esta é uma forma de militância forte no movimento negro, que conquistou direitos através de legislações e políticas públicas nas últimas décadas. Em relação aos pré-vestibulares do movimento negro, com destaque para a atuação da EDUCAFRO, foram importantes na conquista das cotas raciais e sociais que começaram nas instituições de Ensino Superior e hoje já alcançam os cargos do serviço público. Observamos que entre as propostas de militância desta categoria encontram-se a luta por direitos e o cuidado para a manutenção dos direitos já conquistados:

§ 2º - Militâncias que consistem na luta pela aprovação de diferentes Projetos de Leis sugeridos pela EDUCAFRO. A cada período a entidade apresentará duas demandas de projetos e o associado que optar por esta modalidade de ação social. Veja os dois primeiros: 1º) Projeto de Lei terá como objetivo fazer a Câmara de Vereadores autorizarem que o Prefeito possa determinar que os professores completem sua carga horária dando aulas em pré-vestibulares comunitários; 2º) Projeto de Lei determina que as Escolas Municipais acolham membros da comunidade abrindo nestes espaços pré-vestibulares comunitários).

§ 3º - Vigilância Cidadã nas Câmaras Municipais. Consiste em criar um grupo de 5 (cinco) pessoas da comunidade que fiscalizem, por 6 (seis) meses, as ações dos vereadores, exigindo a proposição de projetos populares e, alternativamente, denunciando cada vez que apresentarem projetos contra o povo, voltados para os interesses das elites do município.

§ 6º - Assessoria para Políticas Públicas: visa catalisar o desenvolvimento profissional dos(as) associados(as) EDUCAFRO, que desejam ter carreira na gestão pública. Os(As) interessados(as) nesta modalidade de ação social devem participar de um processo seletivo.

§ 7º - Comissão Anti-Fraudes EDUCAFRO: O(A) associado(a) irá se dedicar online, junto à uma equipe para averiguação das fraudes nas cotas em concursos públicos, universidades públicas e programas governamentais que garantam bolsas de estudo em particulares, como o PROUNI. Esta comissão atua desde o reconhecimento da fraude até a sua decisão judicial.

§ 9º - Militância Planejada: O(A) associado(a) será convidado(a) a participar de militâncias planejadas com antecedência como, por exemplo, militâncias em Brasília, para acelerar a elaboração e tramitação de políticas públicas inerentes às várias pautas que envolvem o povo negro, nos diversos ministérios e órgãos públicos.

§ 10º - Militância Relâmpago: O(A) associado(a) será convidado(a) a participar de militâncias que surgirem repentinamente. Ex.: pressão aos Conselheiros da USP que resultou na aprovação das cotas raciais na referida instituição universitária. Esta modalidade de ação social consiste em fazer comentários em alguma matéria/reportagem em prol do povo negro, bem como enviar e-mails para deputados, senadores etc.¹³⁵

A *Produção de conhecimento e transformação do espaço acadêmico* constituem juntas, em nosso entender, mais uma categoria de voluntariado na EDUCAFRO. Entendemos essas duas frentes de ação como uma só categoria pelo imbricamento entre elas. A elaboração de artigos dialoga com o espaço acadêmico e, possivelmente envolverá pessoas que o ocupam, trazendo efeitos na formação desses sujeitos e na configuração desse espaço.

§ 4º - Setor de Pesquisa EDUCAFRO: O associado irá se dedicar a fazer pesquisas, coletar dados e elaborar artigos embasados *sobre a realidade e a história do negro no país e no mundo*, além de outros temas sugeridos pela EDUCAFRO. Os interessados nesta modalidade devem participar de um processo seletivo. Os aprovados se dedicarão por seis meses, podendo renovar.

¹³⁵ Regulamento de associados da EDUCAFRO. Disponível em http://educafro.org/wp-content/uploads/2018/01/associados_regulamentos_educafro-1.pdf Consulta em 18/10/2018

§ 8º - Líder de Célula: O(A) associado(a) irá ser um(a) *líder dentro da sua faculdade*, organizando reuniões mensais para passar e debater informações importantes transmitidas pela EDUCAFRO. Este(a) líder também *organizará palestras abertas à toda faculdade, sobre a realidade do negro no Brasil*. (Grifos nossos)¹³⁶

A luta pela reavaliação do papel do negro na história do Brasil é uma bandeira histórica do movimento negro, que vem sendo colocada em prática através das lutas por legislações educacionais, como a Lei 10.639/03 e da produção de conhecimentos. O ingresso nas universidades potencializa o desenvolvimento de saberes que podem construir essa reavaliação e, ao mesmo tempo transforma o espaço universitário. A militância dentro das universidades proposta pela EDUCAFRO dialoga com o movimento dos coletivos negros universitários que, desde a década de 1970¹³⁷ vêm transformando a universidade e trazendo o debate de raça para este espaço, intensificando-se após as políticas de Ações Afirmativas.

A valorização e o ensino da cultura afro-brasileira são a última categoria de voluntariado que indicamos. Essa valorização é característica marcante do movimento negro, que percebe a cultura afro-brasileira como uma forma de resistência e saber do povo negro.

§ 12º - Fomento de Cultura EDUCAFRO: O(A) associado(a) poderá se voluntariar a ser um(a) “Educador(a) Popular” de algumas atividades afro-brasileiras, tais como, capoeira, danças afro, grupo de rappers, etc. Os interessados neste trabalho devem participar de um processo seletivo. Os aprovados se dedicarão por seis meses, podendo renovar.¹³⁸

A fronteira com o espaço religioso, muito aparente na EDUCAFRO, poderia ser um limitador na questão da cultura afro-brasileira, tendo em vista que muitos grupos religiosos brasileiros afastam-se de tais manifestações culturais por associá-las às religiões afro-brasileiras, combatidas em muitos deles. Esse é um aspecto que revela a negociação entre os saberes e identidades do movimento negro e dos franciscanos a frente da organização.

Na organização da militância a ser desenvolvida pelos associados, percebemos que a EDUCAFRO busca a transformação da sociedade, através da inclusão de negros e pobres no Ensino Superior, e a transformação dos espaços ocupados por esses sujeitos. Muitas vezes as formas de militância envolvem a inserção educacional e profissional dos sujeitos, exigindo saberes específicos desses campos ou buscando tensioná-los e transformá-los. Percebemos também que, ao envolver os associados em sua militância a EDUCAFRO está formando

¹³⁶ Idem.

¹³⁷ Durante a década de 1970 havia organizações negras nas universidades, tais como o GTAR, fundado em 1975 na Universidade Federal Fluminense, e o Grupo Negro da PUC, fundado em 1979. Atualmente, com a ampliação da ocupação do espaço universitário por negros, esses coletivos assumem grande destaque no cenário dos movimentos sociais brasileiros.

¹³⁸ Regulamento de associados da EDUCAFRO. Disponível em http://educufrorio.org/wp-content/uploads/2018/01/associados_regulamentos_educafro-1.pdf Consulta em 18/10/2018

subjetividades e construindo saberes com esses sujeitos, apesar de não explicitar essa intensão no documento que aborda as possibilidades de trabalho voluntário. A militância sob a forma de voluntariado configura-se, dessa forma, como constituinte do currículo da EDUCAFRO, enquanto produtora de saberes e formadora de subjetividades.

Macedo aponta os currículos escolares como “um espaço-tempo em que estão mesclados os discursos da ciência, da nação, do mercado, os ‘saberes comuns’, as religiosidades e tantos outros, todos também híbridos em suas próprias constituições.” (2006a: 289). Entendemos que na EDUCAFRO esse espaço-tempo flui dentro e fora das salas de aula, constituindo-se por diferentes instâncias formativas, entre as quais se mesclam saberes produzidos pelo movimento negro de forma ampliada, e pela própria organização, com seus sujeitos na militância enquanto um movimento negro.

3.4 – Espaços de encontro

As salas de aula são espaços privilegiados de encontro nas escolas e cursos de modo geral. Na EDUCAFRO isso não é diferente, nas salas de aula encontram-se alunos, professores e coordenadores com seus saberes, ideias, identidades e pertencimentos. Entretanto, percebemos que na EDUCAFRO foram organizados outros espaços de encontro, que possibilitam o alargamento das fronteiras de seu currículo, espaços-tempo onde a negociação com o ENEM e outros vestibulares não se faz necessária. Dependendo das contingências de cada momento a EDUCAFRO dispõe de espaços diferentes de encontro. Com a atual situação de não ter uma sede, alguns espaços deixaram de acontecer:

Teve um tempo em que a EDUCAFRO fazia uns ciclos de cidadania. Quando tinha sede, os alunos tinham palestra sobre cidadania. Então além deles estudarem os temas de Cidadania, eles iam para palestras, pra estudar sobre sociedade e cidadania. Quando a sede acabou isso acabou também. Uma pena, porque era muito interessante. O contato que os alunos têm agora é só com aqueles temas que eles mesmos leem, e é como se fosse até um auto aprendizado, mas teve uma época em que tinha: palestras, tinha ciclos, você tinha que completar aqueles ciclos pra depois fazer a prova. Então tinha uma reunião inicial de acolhida, que ainda existe, nessa reunião de acolhida eles apresentam a EDUCAFRO, apresentam a missão, a proposta. Depois disso você estuda os Temas de Cidadania e faz uma prova, como é atualmente. Antes tinha a reunião de acolhida, você passava por um ciclo de cidadania que você tinha que comparecer lá alguns dias, alguns horários para participar de algumas palestras, estudava o material e aí fazia a prova.¹³⁹

¹³⁹ Entrevista com I., coordenadora geral do núcleo pré-vestibular FGV-Nelson Mandela, em 19 de abril de 2018, no âmbito do projeto “As lutas do movimento negro por educação: saberes em fronteira no currículo da EDUCAFRO.”, na Catedral Presbiteriana do Rio de Janeiro, Centro, Rio de Janeiro.

Atualmente, identificamos a Reunião Geral e a Reunião de Acolhida como principais espaços em que se privilegia o encontro com outros sujeitos, voluntários da EDUCAFRO, seus militantes e de outros movimentos negros e a emergência de saberes que são trazidos pelos que participam desses encontros.

Abordaremos esses lugares de encontro, procurando perceber os espaços de negociação, os sujeitos envolvidos e os saberes construídos. As análises foram desenvolvidas a partir de documentos diversos e de entrevistas de história oral desenvolvidas na pesquisa. As reuniões gerais foram acompanhadas ao longo da fase de observação da pesquisa, com registros em caderno de campo, que subsidiaram, junto a outras fontes, a análise desenvolvida. Já a análise das reuniões de acolhida, foi construída a partir da observação participante de um encontro e de entrevistas de história oral.

3.4.1 – Reunião Geral

Catedral Metropolitana de São Sebastião do Rio de Janeiro, quarto domingo do mês de abril de 2018, oito horas da manhã. As ruas do entorno estão quase desertas na manhã de domingo, mas a igreja já tem uma profusão de gente: pessoas em situação de rua formam uma grande fila para receberem café da manhã no pátio externo, guardas municipais na porta da principal igreja da cidade, entrando no prédio imponente pessoas sozinhas ou em pequenos grupos, a maioria negras. Entro na Igreja pela primeira vez, por dentro me parece ainda maior e mais imponente. Enormes vitrais, crucifixos, imagens de santos, tudo é muito grande e rico em detalhes. O fluxo de pessoas segue pela ala direita do salão circular, e é para lá que me dirijo. Nesta ala vemos uma imagem de São Francisco, de aproximadamente dois metros, e a carruagem com a imagem de São Sebastião ferido por flechas, ou Oxóssi, para alguns dos que seguem por essa ala, nesse momento. Em frente à carruagem há uma escada, pela qual descemos um andar. Ela nos leva a um espaço onde há o Museu Arquidiocesano de Arte Sacra e dois salões, um maior, em frente ao museu, e um menor, ao seu lado.

O salão maior tem muitas cadeiras e algumas pessoas organizando o espaço, são os voluntários da coordenação geral da EDUCAFRO Rio. As pessoas que chegam procuram lugar nas cadeiras. Apresentei-me à equipe que organizava o evento, que não só acolheu-me, como me apresentou ao fim da reunião como uma das voluntárias da organização. Aos poucos

o salão vai enchendo, até tornar-se lotado, com muitas pessoas em pé. A maioria chega quando lá em cima, no salão principal da igreja está acontecendo a missa. Esse processo se repete a cada quarto domingo, todos os meses. Enquanto discursos oficiais da Igreja embalam o caminho da maioria que chega atrasada, a reunião da EDUCAFRO produz discursos bem diferentes no mesmo prédio. Militantes negros, católicos, evangélicos, babalorixás, advogados, arquiteta, dermatologista, professores, políticos... são muitas as falas que produzem os discursos na Reunião Geral da EDUCAFRO. Ela é mais um espaço na organização onde as fronteiras são muito aparentes. Aparente também é a sua fluidez. No espaço da imponente igreja, as fronteiras se mostram borradas pelo encontro de pessoas e ideias tão diferentes em diálogos que não se esperaria para esse espaço.

Nossa presença nas reuniões gerais mensais perdurou até agosto de 2018. Neste sentido, nossa inserção não se configurou como uma etnografia, nem tampouco trouxe ao trabalho o chamado cunho etnográfico, mas foi uma possibilidade de observação participante com registros através de caderno de campo que subsidiaram as análises desenvolvidas, junto a outras fontes, como documentos da EDUCAFRO e entrevistas de história oral. A inserção nas reuniões deu-se pelo entendimento de que elas são parte do currículo da EDUCAFRO, uma estratégia para incluir a sua luta política pela inserção do negro em espaços que lhe foram historicamente negados, contra o racismo e pela valorização da identidade negra. Realizamos observação participante de cinco reuniões gerais, tendo uma delas a especificidade de ser a reunião de acolhida de um grande número de novos alunos, de núcleos recentemente fundados através de uma parceria com a Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro.

As reuniões dirigem-se a todos os associados da EDUCAFRO, bolsistas e alunos de pré-vestibulares, além das pessoas que buscam conhecer a organização e os benefícios educacionais que ela proporciona. Encontramos nas reuniões pessoas nessas três situações. Algumas, já tendo realizado sua graduação buscavam cursos na área de direito, bolsas para especialização ou apoio para ingresso no mestrado, opções que a EDUCAFRO oferecia naquele momento. Não buscamos mensurar a participação dos associados, pois entendemos que os discursos circulam entre os alunos e bolsistas e que essa não é a única possibilidade de a EDUCAFRO estabelecer seu currículo formal. A Julgar pela quantidade de pessoas presentes a frequência é bastante alta, em todas as reuniões de que participamos o salão esteve completamente lotado, não havendo lugar para todos sentarem. Uma das reuniões se deu no dia de uma festa junina da igreja e precisou acontecer no salão menor, o que tornou quase

impossível comportar a presença de todos. Enquanto um espaço formativo para a organização, ela tem interesse de que seus associados se façam presentes na Reunião Geral, assim, estabelece formas de criar obrigatoriedade na frequência:

II. PARTICIPAÇÃO NAS REUNIÕES GERAIS (6 por semestre)

Os bolsistas poderão ter apenas 20% de faltas nas Reuniões Gerais Mensais. Os que por quaisquer motivos faltarem a uma reunião geral, poderá compensá-la participando de 3 atividades indicadas pela Educafro Regional.

A cada reunião que o universitário faltar deverá pagar multa de R\$ 20,00 (vinte reais). Valorizamos assim os bolsistas que participam e tem responsabilidade e compromisso com a Instituição. Não participação de no mínimo 80% das atividades propostas implicará em multa. Somente após o pagamento, o/a universitário/a poderá renovar a bolsa que lhe foi concedida.¹⁴⁰

Na entrada do espaço da reunião há uma lista de presenças. Entretanto o controle restrito da frequência não parece ser o foco da organização. A percepção de que esse espaço agrega muita gente e que é potente em sua dinâmica parece mais relevante para os voluntários com os quais travamos contato. A fala do coordenador da regional traz essa dimensão:

Hoje, é o maior evento, eu diria que o maior evento do movimento negro. Nós conseguimos reunir mais de mil pessoas, já reunimos às vezes mais de duas mil pessoas, isso como uma frequência, porque não é só “a EDUCAFRO dá bolsa”, A EDUCAFRO não dá bolsa, a EDUCAFRO não distribui bolsa, a EDUCAFRO tem *um processo de empoderamento, de reconhecimento identitário e de conquista*. Uma pessoa vai conquistar a bolsa e aí *essa pessoa que conquista a bolsa, ela se sente impelida em querer ajudar os outros irmãos e irmãs a virem também, a participarem. Então as nossas reuniões elas estão sempre crescendo* cada vez mais porque as pessoas se identificam, elas sabem que aquela pessoa que vai estar falando, o debate que vai ter, é o debate da sociedade é um debate atual, é algo que vai mexer com ela e que vai desenvolvê-la também.¹⁴¹

O coordenador entende que a presença se faz pelo interesse nos temas debatidos e pelas possibilidades de conquista que se estabelecem naquele espaço.

Na fala do coordenador empoderamento, reconhecimento identitário e conquista aparecem como chaves do trabalho da EDUCAFRO. Em nosso entendimento esses são saberes que compõe o currículo formal da EDUCAFRO. De acordo com Gomes

a comunidade negra e o movimento negro produzem saberes, os quais se diferem do conhecimento científico, mas em hipótese alguma podem ser considerados menos ‘saber’ ou ‘saberes residuais’.

Nesse caso, o que estamos considerando como ‘saberes emancipatórios produzidos pelos negros e pelas negras e sistematizados pelo Movimento Negro’? Trata-se de uma forma de conhecer o mundo, da produção de uma racionalidade marcada pela vivência da raça numa sociedade racializada desde o início de sua conformação social. Significa a intervenção social e política de forma intencional e direcionada dos negros e negras ao longo da história, na vida em sociedade, nos processos de produção e reprodução da existência. Ou seja, não se trata de ações intuitivas, mas de criação, recriação,

¹⁴⁰ Documento Trabalho Comunitário para bolsistas 2017. Disponível em http://www.educafro.org.br/site/wp-content/uploads/2017/01/normas_2017.pdf Consulta em 18/10/2018

¹⁴¹ Entrevista com E., coordenador geral da EDUCAFRO Rio em 04 de julho de 2018, no âmbito do projeto “As lutas do movimento negro por educação: saberes em fronteira no currículo da EDUCAFRO.”, na Biblioteca Parque Estadual, Centro, Rio de Janeiro.

produção e potência. A vivência da raça faz parte dos processos regulatórios de transgressão, libertação e emancipação. (2017, 67)

Empoderamento, reconhecimento identitário e conquista nos parecem fazer parte dos saberes do movimento negro. Saberes produzidos na EDUCAFRO no âmbito de sua militância desde as salas de aula até os negros e negras que em protestos se acorrentam em Brasília, passando pela Reunião Geral e por todas as suas possibilidades de ação.

Gomes (2017) aponta que o movimento negro produz saberes identitários, políticos, e estético corpóreos. Esses são saberes interligados e interdependentes e, nas reuniões gerais da EDUCAFRO foi possível perceber seu entrecruzamento. Identidade negra, cotas raciais, desigualdades sociais, racismo, educação e possibilidades de mudança são temas recorrentes em torno dos quais se orientam as reuniões gerais.

Em relação à identidade aparece a questão da miscigenação e da percepção da negritude.

“Quem é o afro?” Pergunta o coordenador geral da EDUCAFRO Rio. Os alunos falam sobre a questão da mistura de raças. O coordenador faz uma demonstração, chamando a frente um afro de pele preta e um afro de pele parda, “o preto de pele clara”. Ele fala sobre fenótipo e genótipo e dá ênfase a questão dos cabelos. “Tem gente que tem chapinha”, brinca.¹⁴²

Perceber-se como negro e compreender como esse pertencimento racial implica processos de exclusão é o primeiro passo para qualquer reivindicação política e para o acesso aos direitos conquistados pelo movimento negro. Esse movimento de identificação e conquista, ou acionamento de direitos é bem forte nas reuniões gerais e em outros espaços da EDUCAFRO.

Ver-se negro ou negra é também mobilizar saberes estético-corpóreos, pois

quando a ideia de beleza é construída por um grupo, num contexto de dominação ou de diferenciação cultural, ela pode servir não só de marca distintiva como também discriminatória. (...) ao elege a feiura como aquilo que está fora do que atinge positivamente nosso campo sensorial, pode-se usar uma determinada concepção de beleza como hegemônica e hierarquizar pessoas, grupos, povos, raças e etnias. A feiúra é uma construção cultural que atua como oposto da beleza. Ambas dizem respeito à relação exclusão/inclusão.

(...) no contexto do racismo há uma rápida associação entre beleza e branquidade, fealdade e negritude. A beleza dos corpos passa a ser regulada por padrões estéticos eurocentrados construídos no contexto do racismo. (...) ainda impera a crença de que a beleza é branca, o corpo bonito é o magro e o cabelo liso é o bom. (...) Na sociedade brasileira, a cor da pele e o cabelo são utilizados como critérios definidores de beleza ou de feiúra dentro do nosso sistema de classificação racial. Há um conflito entre padrões estéticos de beleza e fealdade e estes passam por uma discussão étnico-racial. Estamos,

¹⁴² Registro do caderno de campo sobre fala do coordenador na Reunião Geral em 24 de abril de 2018.

portanto, em uma zona de tensão. É dela que emerge um padrão de beleza corporal real e um ideal. No Brasil esse padrão ideal é branco, mas o real é negro e mestiço. (...) Na tentativa de superar uma realidade social que trata uma série de construções culturais como dados naturais surge no interior da comunidade negra a construção política do conceito de beleza e estética negra. Esse conceito invade o campo da estética corporal e também das artes plásticas. A expressão beleza negra pode ser entendida como uma estratégia de emancipação do Movimento Negro. (...) A construção política da beleza negra, no final da década de 1970 e início dos anos de 1980, emancipa o corpo negro ao valorizar um padrão estético colocado sob suspeita no contexto do racismo. Ao mesmo tempo, na globalização capitalista a *beleza negra* extrapola a ação local da comunidade negra e do movimento negro e passa a ser regulada pelo mercado. O mercado toma pra si símbolos étnicos, esvazia-os do seu sentido político e os transforma em mercadoria. (Grifo da autora) (GOMES, 2017: 110).

Apesar de a questão da identidade negra ser constantemente levantada, o debate sobre os padrões estéticos apareceu, mas não foi comum nas reuniões gerais das quais participamos. Entretanto entendemos que os saberes estético-corpóreos estão presentes nas fronteiras do currículo da EDUCAFRO, pois ele constrói-se pelo que é dito, mas também pelo que não é, e por múltiplas linguagens. Os saberes estético-corpóreos aparecem no currículo, sobretudo, através da linguagem estético-corpórea. Em toda reunião há os organizadores, o “dirigente” da reunião, Frei David Santos ou o coordenador Geral da regional, público e convidados. Entre todas as pessoas que circulam há diferentes expressões estéticas da beleza negra mencionada por Gomes. Os convidados, que falam de suas trajetórias em perspectiva de superação e conquistas trazem o saber de sua beleza e de sua identidade em seus corpos, destacando seus cabelos e, algumas vezes, através de roupas e acessórios. Em outros contextos esse uso de elementos de uma beleza negra poderiam ser entendidos associados a uma mercantilização dos padrões estéticos afro, como aponta Gomes. Entretanto, dentro das discussões desenvolvidas nas reuniões gerais eles são marcadores identitários e formas de construção dos saberes estético corpóreos.

A construção dos saberes identitários e estético corpóreos na EDUCAFRO se faz notar pelo discurso construído por um dos voluntários que entrevistamos:

A minha trajetória na EDUCAFRO está correlacionada com a minha... não sei se autodeclaração, mas está relacionada a eu me assumir como negro. Até antes de entrar na EDUCAFRO, eu me lia como pardo, e me lia como pardo não porque eu não sabia que era negro, porque eu sou retinto, então não tem como eu dizer que não sou, mas porque as referências que eu tinha de negro, ou do que é ser negro, eram de escravo, bandido, traficante. E o quanto eu pudesse me afastar dessas referências, eu queria me afastar. (...) eu estava dentro de uma tradição judaico cristã, na Igreja Batista, que era uma Igreja Batista onde 90% era negro, mas o pastor era branco, afinidade zero com questões do negro. Uma Igreja da qual eu saí porque eu deixei meu cabelo crescer, e as velhinhas falavam que a unção de Deus estava saindo de mim, porque eu deixei o meu cabelo crescer. Que era um processo de racismo que eu não conseguia entender, mas eu sabia que tinha um problema com o lance do cabelo duro, que todas as meninas alisavam o cabelo. E eu frequento essa igreja hoje, você vai ver que todo mundo usa *Black*

Power lá. E usa *Black Power* por que eles me acompanham, eles aprendem a valorizar a questão negra porque eles aprendem de mim fazendo isso.¹⁴³

O professor fala de um saber sobre a sua identidade, o seu corpo e a sua beleza que aprendeu na EDUCAFRO, enquanto era aluno. Esse saber atravessa suas fronteiras e, segundo o professor, dialoga com os membros da igreja que frequentava. Gomes nos explica como se dá a construção dos saberes acionados pelo professor em um contexto social de valorização da beleza branca e dos ideais de mestiçagem e embranquecimento:

O corpo e o cabelo operam como símbolos da identidade negra. Os efeitos de tal discurso [de embranquecimento a partir da mestiçagem] e representação na vida dos brasileiros e brasileiras pode assumir dimensões drásticas que vão muito além do mito da “mulata” sensual. Levam a situações violentas de racismo e de autorrejeição. Esse tipo de discurso atinge o negro, a negra, e o seu corpo de forma negativa; também regula a corporeidade negra na lógica da inferioridade racial, contribuindo para a formação de uma outra monocultura: a do corpo e do gosto estético. E é por saber e viver tal conflito socialmente e “na pele” que a comunidade negra toma o corpo negro como espaço de expressão identitária, de transgressão e de emancipação. A reação e a resistência do corpo negro no contexto do racismo produzem saberes. Estes são, de alguma maneira, sistematizados, organizados e socializados pelo Movimento Negro nas suas mais diversas formas de organização política. As negras e os negros em movimento transformam aquilo que é produzido como não existência em presença, na sua ação política. (2017:78)

Podemos associar esse saber estético corpóreo a uma forma de empoderamento, segundo a conceituação do coordenador da EDUCAFRO Rio, que permite superar várias formas de racismo, que, a exemplo do que aconteceu na igreja do professor, buscam normatizar corpos negros a um padrão estético branco.

Empoderamento, reconhecimento identitário e conquista se conjugam nas falas dos palestrantes convidados para as reuniões. Cada um deles conta sua trajetória e como alcançou sua atual posição social. Em geral são histórias de superação da pobreza e do racismo, muito esforço e algumas conquistas. Alguns deles são ex-alunos da EDUCAFRO e descrevem como a inserção na organização e o acesso às políticas de cotas foi importante para alcançarem mudanças em suas vidas. Os relatos são motivadores e fazem pensar em como é difícil, mas possível, vencer as barreiras raciais e sociais brasileiras. Além de falarem sobre suas trajetórias pessoais e de suas famílias, os convidados falam da importância de um retorno para a comunidade negra, favelada e periférica. Assim, eles falam sobre sua inserção profissional e como essa inserção pode contribuir para transformações sociais.

¹⁴³ Entrevista com V., professor de filosofia, sociologia e cultura e cidadania, em 17 de maio de 2018, no âmbito do projeto “As lutas do movimento negro por educação: saberes em fronteira no currículo da EDUCAFRO.”, em um café em Santa Tereza, Rio de Janeiro.

A noção dos palestrantes como inspiração para os frequentadores das reuniões gerais aparece na fala do coordenador geral.

A gente usa o critério seguinte: Primeira coisa que a gente pensa é que tipo de contribuição essa pessoa pode nos dar, então a gente pega primeiro pessoas que já fizeram o percurso profissional. Então, vou falar sobre empregabilidade, um profissional que seja empresário ou que passou pela faculdade e agora já arrumou emprego, o primeiro critério é esse. Ele vai servir de vitrine para aquele jovem que pensa em entrar na faculdade, então ele tem que ser visto e tem que ter uma identificação. O outro vai falar assim: “Olha, eu me identifico, eu quero aquela profissão, eu quero seguir esse caminho.”¹⁴⁴

Entretanto, identificação não é sinônimo de igualdade e, entre os convidados há muitas diferenças. Uma diferença profunda manifestou-se na palestra da convidada da Reunião Geral do dia 26 de agosto de 2018. Uma famosa dermatologista negra tinha histórias diferentes do que geralmente se debate nas reuniões para contar:

A dermatologista pediu desculpas pelo atraso, explicando que antes de ir para a reunião deslocou-se da Lagoa (onde mora) até a igreja onde congrega a mais de vinte anos, em Belford Roxo, pois, aos domingos precisava tomar a bênção do senhor. Explicou que não teria histórias tristes. O racismo existe, mas sua referência é o negro, atrizes e cantoras que conhece desde a infância e formaram a sua autoestima, “Sou linda!”. Sua avó fora empregada doméstica em Porto Alegre e tivera quatro filhos, mas ela não teve grandes dificuldades financeiras, pois seu pai é médico, também dermatologista.

O racismo se manifestava nos padrões estéticos. Criada na Zona Sul, tinha dificuldades em ter namorados. O pai lhe dizia: “Enquanto você está chorando, os brancos estão estudando.”. Ela afirma que a segunda vez em que descobriu-se negra foi quando iniciou os estudos em dermatologia: “Só brancas, louras”. Destacou que foi a primeira a dedicar-se ao trabalho com a pele negra no Brasil, tendo com sacrifícios financeiros, feito cursos no exterior.

A dermatologista relatou seu sucesso profissional e financeiro e que faz trabalho voluntário. “A dificuldade vai existir. Somos negros. Sou famosa, mas sou negra. Para eu estar sentada no Leblon, eu não sou pouco boa, eu sou muito boa! Eu fui preparada para a guerra, a melhor defesa é o ataque [em relação ao racismo]. Eu me acho! Mas eu também quero que você se ache! Pessoas que se acham são felizes. (...) Quero que vocês cheguem onde cheguei. Tem que ter foco, abdicar de *night*, amigos, vozes que não acreditam em você.”¹⁴⁵

Os alunos da EDUCAFRO, buscando uma bolsa universitária, um pré-vestibular comunitário ou outro benefício da organização são pobres, como são ou foram a maioria dos palestrantes das reuniões gerais. A identificação proposta pelo coordenador geral aparece na fala da dermatologista a partir da questão racial, que atravessa sua trajetória, apesar de sua inserção social privilegiada em relação aos associados da EDUCAFRO. Entendemos como importante a presença da dermatologista por marcar a diversidade da experiência negra, uma diversidade que, por vezes é apagada. Segundo Hall a diversidade da identidade negra passa por pontos de identificação e de diferenças:

A questão não é simplesmente que, visto que nossas diferenças raciais não nos constituem inteiramente, somos sempre diferentes e estamos sempre negociando diferentes tipos de diferenças — de gênero, sexualidade, classe.

¹⁴⁴ Entrevista com E., coordenador geral da EDUCAFRO Rio em 04 de julho de 2018, no âmbito do projeto “As lutas do movimento negro por educação: saberes em fronteira no currículo da EDUCAFRO.”, na Biblioteca Parque Estadual, Centro, Rio de Janeiro.

¹⁴⁵ Registro do caderno de campo sobre fala da palestrante na Reunião Geral em 26 de agosto de 2018.

Trata-se também do fato de que esses antagonismos se recusam a ser alinhados; simplesmente não se reduzem um ao outro, se recusam a se aglutinar em torno de um eixo único de diferenciação. Estamos constantemente em negociação, não com um único conjunto de oposições que nos situe sempre na mesma relação com os outros, mas com uma série de posições diferentes. Cada uma delas tem para nós o seu ponto de profunda identificação subjetiva. Essa é a questão mais difícil da proliferação no campo das identidades e antagonismos: elas frequentemente se deslocam entre si. (HALL, 2003: 346)

Os temas trabalhados nas reuniões gerais são previamente escolhidos e articulam as falas dos convidados e uma apresentação em *power point* conduzida pela apresentação do coordenador da EDUCAFRO ou da EDUCAFRO Rio.

todos os palestrantes são convidados. A gente elege um tema a partir da outra reunião, nós pegamos sugestões dos associados, quem participa, a gente tem as sugestões. De modo geral, vem por sugestão, aquilo que as pessoas querem ouvir, aquilo que elas esperam e *aquilo que pode dar resultados para elas*.¹⁴⁶

A indicação dos associados presentes na reunião, de alguma forma é considerada no seu planejamento. Entretanto há uma perspectiva de currículo formal da EDUCAFRO que estrutura as reuniões expressa na fala do coordenador, “aquilo que pode dar resultados para elas” e na repetição da forma de organização e condução das reuniões.

Além dos convidados a EDUCAFRO busca apresentar outros modelos de identificação. Bolsistas e alunos que acessaram universidades públicas através de seus núcleos pré-vestibulares estão sempre presentes nas reuniões gerais e são chamados à frente para falarem sobre sua inserção nesse espaço e contarem como esse universo funciona. Em muitas reuniões fala também o professor de física entrevistado para a pesquisa, que, além de voluntário da EDUCAFRO é docente de uma universidade pública. O professor fala um pouco de sua trajetória e da inserção como negro na academia, em uma área das ciências exatas, além disso, ele evidencia caminhos possíveis na universidade pública, estratégias para a permanência, evidenciando a existência da assistência estudantil e de atividades de pesquisa remuneradas, como a iniciação científica.

Nesse sentido, além de apresentar exemplos e conhecimentos produzidos e sistematizados pelo movimento negro, a Reunião Geral indica caminhos possíveis para a entrada na universidade e a permanência nesse espaço. Apesar de o oferecimento de bolsas

¹⁴⁶ Entrevista com E., coordenador geral da EDUCAFRO Rio em 04 de julho de 2018, no âmbito do projeto “As lutas do movimento negro por educação: saberes em fronteira no currículo da EDUCAFRO.”, na Biblioteca Parque Estadual, Centro, Rio de Janeiro.

em instituições privadas atrair muitos estudantes¹⁴⁷, o incentivo ao ingresso nas instituições públicas é constante, e se faz através de informações sobre as possibilidades existentes em um espaço desconhecido para a maioria dos estudantes que buscam o apoio da EDUCAFRO. Nas entrevistas com voluntários e nas conversas com alunos durante as reuniões gerais percebemos que, em geral, o associado EDUCAFRO é o primeiro de sua família a ter a possibilidade de ingresso no ensino superior. Ele não tem acesso a pessoas que sirvam de referência para essa trajetória, tampouco familiares que lhe apresentem caminhos e estratégias para o acesso a esse espaço, que é regido por códigos e formalidades desconhecidos. Mongim nos conta sobre o desafio de chegar à universidade como o primeiro da família a ocupar tal espaço, vivido por grande parte de estudantes negros, e sobre o papel de referências externas à família, como as que a EDUCAFRO constrói, nesse processo:

Os estudantes em questão vêm construindo percursos escolares singulares, se comparados a seus pais e irmãos. Filhos de trabalhadores dedicados a atividades não-qualificadas, próprias do mercado de trabalho urbano, eles representam, em geral, a primeira experiência familiar de ingresso no curso superior. O projeto de ingressar na universidade é construído, na maior parte dos casos, de forma não naturalizada, ao longo dos percursos analisados, ocorrendo, mais especificamente, no processo que Berger e Luckman (2001) denominaram "socialização secundária", que ocorre a partir da interação com diferenciados "agentes de mediação social" (NEVES, 2008), posicionados, na maior parte das vezes, em quadros institucionais que ultrapassam os limites das redes de relações da família nuclear. (...) Os referidos agentes podem ser mediadores personalizados, como membros da família extensa, professores e colegas de trabalho, mas também, muitas vezes, mediadores do tipo formal-legal. Estes estão geralmente posicionados nas organizações e nos programas governamentais, como é o caso dos afiliados a projetos e programas não governamentais, como aqueles que atuam em cursos do tipo pré-vestibular para negros e carentes (PVNC). (2017: 148)

Há diferenças entre as reuniões, mas em geral, alguns eixos se repetem: o coordenador apresenta posicionamentos e conquistas da EDUCAFRO e de outras organizações do movimento negro ou de negros individualmente. São trabalhadas notícias recentes que envolvem de alguma forma os negros em âmbito nacional e mundial, e notícias sobre Ações Afirmativas; São divulgadas informações sobre benefícios e oportunidades para negros e pobres e sobre os processos seletivos das universidades. Oportunidades de inserção no mercado de trabalho são apresentadas e, é destacada a carreira pública como uma opção sem as barreiras do racismo. Os convidados, mais de um em geral, tem um espaço de fala; As formas de acesso às bolsas são informadas e uma oração congregando diferentes

¹⁴⁷ Nas reuniões o coordenador costuma perguntar quem está interessado em bolsas e quem vai tentar universidades públicas. Em geral, a maioria dos presentes levanta a mão apenas para indicar o interesse nas bolsas. Ao fim da reunião, repetida a pergunta, alguns já indicam a possibilidade de tentarem o ingresso nas instituições públicas.

denominações religiosas encerra a reunião. Permeando os diferentes momentos são debatidos temas como racismo, cidadania, identidade negra, empoderamento negro, desigualdade, superação, luta política, militância, comunidade negra e convivência inter-religiosa.

As reuniões seguem um modelo bastante explanatório, com pouco espaço para debate e manifestação dos participantes, como informa um dos voluntários entrevistado¹⁴⁸:

Não acho que a reunião propicia uma participação dos alunos, ela não é interativa ela é informativa. Eles vão lá para receber informação. E é aquele negócio, ser aluno da EDUCAFRO não quer dizer que tem a consciência racial, social e de classe. Só quer dizer que tipo, sei lá, da última que eu participei tinham 300 lá, na contagem deles. Talvez 50 tenham consciência racial, o restante tá ali por conta das oportunidades. Então a crítica que eu faço é que primeiro a reunião é informativa, ela não é interativa, ela não é dialogal, ela é muito retórica.¹⁴⁹

Entretanto, em uma reunião com uma grande quantidade de pessoas, mesmo que o forma de conduzi-la não privilegie o debate, não há como controlar as falas possíveis, e assim, para além das indicações de temas de interesse à coordenação, o currículo formal da EDUCAFRO precisa negociar, no espaço da Reunião Geral, com as identidades e pertencimentos dos presentes. Há participações espontâneas nas reuniões, como a que registramos abaixo:

O coordenador conversa sobre a importância da escolha do curso não apenas pela relação candidato vaga, mas também pela aptidão na área. Uma senhora pede a palavra. Ela informa que atualmente é professora da FAETEC e que foi aluna da EDUCAFRO em seus princípios, quando ainda era PVNC, ela diz: “Num primeiro momento quero bolsa, mas, na verdade, eu quero aprender. Na EDUCAFRO vamos ter informações e conhecer caminhos. Enquanto negra, mulher, mãe, professora, entendo que o nosso legado é aprender como se aprende”.¹⁵⁰

Devido ao período de realização da observação participante foi possível perceber um aspecto importante, no qual a luta política atravessa o currículo. Em outubro de 2018 ocorreram no Brasil eleições para presidente, senadores, deputados federais, governadores e deputados estaduais. Nas reuniões gerais esse momento de escolha de representantes foi oportunidade não apenas para debater o voto consciente, em candidatos que representem os interesses do povo negro, mas também para apresentar alguns desses candidatos. Em cada reunião geral, desde abril, alguns candidatos e candidatas negros, de diferentes partidos, falaram sobre suas trajetórias e suas propostas. Entre os candidatos alguns eram voluntários da EDUCAFRO, que dispunham do mesmo tempo que os demais para suas falas.

¹⁴⁸ É importante destacarmos que, ao longo das entrevistas com os voluntários, aparecem ideias discordantes sobre os trabalhos desenvolvidos pela EDUCAFRO e a forma de conduzi-los. Isso é revelador da necessidade de negociação dos diferentes pertencimentos e identidades, das diferenças entre os sujeitos, suas ideias e trajetórias. Essa negociação constrói a organização e também o currículo por ela proposto.

¹⁴⁹ Entrevista com V., professor de filosofia, sociologia e cultura e cidadania, em 17 de maio de 2018, no âmbito do projeto “As lutas do movimento negro por educação: saberes em fronteira no currículo da EDUCAFRO.”, em um café em Santa Tereza, Rio de Janeiro.

¹⁵⁰ Registro do caderno de campo, com fala de uma participante da Reunião Geral de 24 de junho de 2018.

O espaço para os candidatos negros, com pautas voltadas para esse grupo, e a própria existência de candidatos entre os voluntários da EDUCAFRO revela um entendimento da importância da ocupação de espaços de poder para que as demandas dos negros e de seus movimentos sejam atendidas, tendo em vista que “A raça, em sua concepção ressignificada, passa a ser um critério para superar desigualdades mediante a adoção de políticas públicas institucionalizadas por lei” (GOMES, 2017). Como nos ensina Petronilha B. Gonçalves e Silva (2018), saber votar também é educação das relações étnico-raciais. Não no partido, mas nos projetos que representam os interesses dos negros¹⁵¹. A ocupação de instâncias políticas tem sido uma forma de construção de direitos para os negros. Temos registros como o da campanha de Abdias Nascimento para vereador em 1950, que em seu jornal abriu espaço para outros candidatos negros fazerem campanha:

Tem circulado nas redes sociais a imagem do “santinho” de Abdias Nascimento com o slogan “Não vote em branco, Vote no Preto Abdias do Nascimento” da campanha política de 1950. Nesse pleito, o jornal Quilombo, dirigido por Abdias Nascimento, órgão de comunicação do Teatro Experimental do Negro (TEN), abriu as suas páginas para candidatos negros, independente de sua filiação partidária. Trata-se de um posicionamento editorial a favor da participação plena do negro no processo político, coerente com a prática social do movimento negro na época, que se mantém vivo e necessário até os dias atuais.¹⁵²

A EDUCAFRO aponta este espaço de disputa para seus estudantes. A mãe de Marielle Franco, vereadora negra assassinada no Rio de Janeiro em 2018, é presença frequente nas reuniões gerais. A Senhora Marinete Silva, advogada, marca a importância da ocupação das instâncias de poder por negros e negras. Mais do que fortalecer candidaturas negras, a EDUCAFRO constrói, com esse movimento, saberes políticos em seu currículo. Não qualquer saber político, mas saberes políticos do movimento negro.

Percebemos que as reuniões gerais operam para o empoderamento de seus associados, visando possibilitar a conquista de diferentes espaços por eles. Além disso, enquanto espaço formativo, constroem um currículo onde se manifestam saberes do movimento negro, como os indicados por Gomes (2017). Assim, entendemos que as reuniões gerais são mais que um espaço que viabiliza projetos individuais, são também um espaço-tempo onde a EDUCAFRO busca implementar seu currículo formal, baseado em saberes construídos em suas lutas e de outros movimentos negros. Nesse espaço-tempo fronteiras se desenham pelos saberes trazidos

¹⁵¹ Esta fala da professora doutora Petronilha Silva foi proferida no XCOPENE, realizado em Uberlândia, MG, em outubro de 2018.

¹⁵² Trecho de matéria publicada em 06/09/2018 no web site do IPEAFRO. <http://ipeafro.org.br/5416-2/> Consulta em 19/10/2018.

pelos alunos, voluntários e convidados, que estarão atravessando o currículo formal da organização. Assim, a Reunião Geral é um espaço-tempo em que a EDUCAFRO busca formar subjetividades que possam transformar a sociedade e as relações raciais.

3.4.2 – Reunião de acolhida.

A reunião de acolhida é o espaço onde o novo associado da EDUCAFRO tem o primeiro contato com seus voluntários. É um espaço de encontro onde pode ser realizada a prova de cidadania, e, junto a ela, constitui o primeiro espaço para que o aluno conheça a organização e participe de seu currículo. Essas reuniões são, em geral, menores que as reuniões gerais, e acontecem em diferentes espaços, dependendo do momento da organização. Quando havia um espaço para a sede na EDUCAFRO Rio, era nela que aconteciam as acolhidas. Atualmente, elas têm sido feitas no Centro Cultural Banco do Brasil, no centro do Rio de Janeiro, um espaço aberto, de fácil acesso ao público. As reuniões são conduzidas por um voluntário ou voluntária da organização.

Observamos apenas uma reunião de acolhida, a primeira Reunião Geral da qual participamos, que foi a acolhida dos alunos dos novos núcleos pré-vestibulares criados em parceria com a Prefeitura do Rio de Janeiro, em abril de 2018. A realização da acolhida no formato da Reunião Geral tem sentido diante da grande quantidade de estudantes, que não seria possível acomodar no espaço onde atualmente são realizadas tais reuniões. Percebemos que, nessa reunião os temas foram semelhantes aos das reuniões gerais. Entretanto, houve destaque maior para a questão da identidade negra, associada às ações afirmativas. Discutiuse a questão das cotas, buscando desmistificar a ideia de racismo reverso e incentivar o reconhecimento identitário e o acesso às cotas.

O coordenador relata a importância de descobrir-se negro e do seu papel na nação, brigar por direitos que seriam de todos.¹⁵³

A reunião foi conduzida em perspectiva de aproximação entre militantes e alunos, colocados pelo coordenador como sujeitos com as mesmas lutas e com trajetórias

¹⁵³ Registro no caderno de campo. Reunião geral/acolhida. Catedral de São Sebastião do Rio de Janeiro, 22/04/2018.

semelhantes, o que inicia uma possibilidade de identificação e de sentimento de pertencimento, base para construção comunitária e de militâncias.

O coordenador apresenta vários exemplos de vida e chama alunos para falarem também sobre suas trajetórias. Surgem falas sobre as dificuldades da escola pública, da vida nas periferias e das situações de pobreza. O coordenador fala da questão da evasão no Ensino Superior, relacionando-a as dificuldades na base do ensino. “Nós pobres, pretos e brancos periféricos estamos levando surra de goleada.”¹⁵⁴

O impacto do primeiro contato dos estudantes com militantes da EDUCAFRO e com os saberes por eles trazidos na construção de um currículo é profícuo e pode representar um momento de reflexão e questionamentos, conforme relata o professor e ex-aluno por nós entrevistado, sobre a reunião de acolhida da qual participou ao ingressar na EDUCAFRO:

Seis horas, pontualmente, ele [o voluntário da EDUCAFRO] subiu, sentou na cadeira dele lá, tinha um *Power Point*, na rua Buenos Aires, 167. Ele sentou lá, abriu o *Power Point*, e a primeira coisa que ele começou a me falar foi sobre “situação do negro no Brasil”, pra todo mundo, começou a falar de política, começou a falar de conjuntura econômica, social, os fatores psicológicos, de racismo. E eu, que fui só pra conseguir uma bolsa, começava ali a minha formação política. E aí, eu nunca mais saí da EDUCAFRO, e eu nunca mais parei de correr, porque ali eu comecei a ver que eu tinha outros referenciais de negro, pra além daquilo que eu ouvia. (...) Então, a minha história na EDUCAFRO é, primeiro, inadequação, de onde eu estava pra onde eu deveria estar; auto afirmação, ali eu começo a me reconhecer como negro; e terceiro, trajetória acadêmica. Acho que é isso aí.¹⁵⁵

O relato do professor indica que, assim como nas reuniões gerais, os saberes do movimento negro se fazem presentes no discurso daquele que conduz a reunião de acolhida. Além disso, esse relato nos possibilita perceber como esse pode ser o primeiro contato de um jovem com estes saberes. Saberes que influíram na construção de sua subjetividade, mudaram sua forma de pensar a sociedade e sua própria trajetória, sua própria identidade.

3.4.3 – Aulas de cultura e cidadania

A disciplina cultura e cidadania é um espaço de reflexão proposto desde a criação do PVNC, que teve continuidade com a fundação da EDUCAFRO.

uma das normas do projeto é que cada núcleo deve ter, com a mesma carga horária de química, física, inglês, biologia etc., deve ter aulas de cultura e cidadania. Então, a aula de cultura e cidadania passa a ser o espaço que dá o rumo para o projeto e que qualifica o aluno para além do pré-vestibular. O projeto

¹⁵⁴ Idem.

¹⁵⁵ Entrevista com V., professor de filosofia, sociologia e cultura e cidadania, em 17 de maio de 2018, no âmbito do projeto “As lutas do movimento negro por educação: saberes em fronteira no currículo da EDUCAFRO.”, em um café em Santa Tereza, Rio de Janeiro.

passou a ser um instrumento poderosíssimo de discutir e aprofundar a questão racial, a questão da autoestima, a questão das ações afirmativas.¹⁵⁶

A disciplina seria um espaço nos núcleos pré-vestibulares para aprofundar o debate sobre cultura, cidadania e tudo o que tangencia esses temas. Assim, emergem questões como direitos, política e diferença, por exemplo.

A proposta da EDUCAFRO é que em cada núcleo pré-vestibular seja ministrada a disciplina, todavia, nem sempre há disponibilidade de professor para ministrá-la. Quando não é possível explorar a potência desse espaço, a organização espera que os temas apareçam nas aulas das outras disciplinas.

Alguns pré-vestibulares tem um professor que vai dar aula de Cidadania, mas qual a indicação que nós damos, que todas as disciplinas trabalhem a Cidadania, então o professor de Matemática, vai estar falando e vai estar ensinando também sobre cidadania, mas vai ter aula específica.¹⁵⁷

No núcleo FGV-Nelson Mandela, que conhecemos de modo mais próximo, a disciplina não foi ministrada durante o tempo em que a pesquisa foi desenvolvida.

Perspectivas de cultura e cidadania podem caminhar por diferentes estradas. Neste sentido, é importante observarmos o que os sujeitos da EDUCAFRO entendem com tais conceitos e, quais os saberes em disputa no currículo da disciplina e dos outros espaços-tempo onde esse debate emerge na organização. O coordenador da EDUCAFRO Rio nos fala um pouco sobre o entendimento de cidadania que se construiu na EDUCAFRO:

nós definimos cidadania, cidadania plena. É você *conhecer a sua trajetória histórica*, é você *conhecer e ter acesso, direitos sociais, direitos políticos, direitos econômicos*. É você conhecer as políticas públicas e fazer das políticas públicas o seu aliado ou você ser aliado das políticas públicas, porque elas já estão postas a ponto de você *conquistar todas as coisas por conhecimento, não desconhecimento*. Nós somos massacrados, somos postos de lado porque desconhecemos a nossa constituição, desconhecemos as resoluções da ONU, desconhecemos tudo aquilo que nos favorece.¹⁵⁸

A ideia de conhecer direitos e conhecer a própria história aparece muito fortemente nessa noção de cidadania. Desvelar os direitos para que eles possam ser exigidos aparece na fala de muitos voluntários e nas reuniões das quais participamos. A importância de conhecer os direitos estabelecidos aparece articulada à importância de conhecer a própria história.

¹⁵⁶ Entrevista realizada em 11.05.2004, no CPDOC da FGV, no âmbito do projeto “História do movimento negro no Brasil: constituição de acervo de entrevistas de história oral”, coordenado por Verena Alberti. Entrevistadores: Verena Alberti e Amílcar A. Pereira. Alguns trechos da entrevista foram publicados no livro ALBERTI, Verena e PEREIRA, Amílcar Araujo. (orgs.) **Histórias do movimento negro no Brasil: Depoimentos ao CPDOC**. Rio de Janeiro: Pallas; CPDOC/FGV, 2007.

¹⁵⁷ Entrevista com E., coordenador geral da EDUCAFRO Rio em 04 de julho de 2018, no âmbito do projeto “As lutas do movimento negro por educação: saberes em fronteira no currículo da EDUCAFRO.”, na Biblioteca Parque Estadual, Centro, Rio de Janeiro.

¹⁵⁸ Idem.

Nesse sentido, entendemos que a noção de cidadania exposta pelo coordenador parte do princípio de uma construção de direitos que é histórica e que se cruza com as histórias dos alunos da EDUCAFRO. Quem eu sou no desenho social e na cartografia de direitos do país? Quem lutou para que hoje eu tenha alguns direitos, os quais meus pais, avós, antepassados, não tiveram? Que direitos são esses e como posso exigí-los?

O professor de cidadania, que geralmente é um professor de História ou de Sociologia, vai trabalhar todos os temas e todas as questões da cidadania. Você começa por direitos sociais, direitos políticos, direitos econômicos e atualmente os direitos difusos também.¹⁵⁹

Essa relação entre história, identidade, direitos e cidadania da população negra, maioria e principal foco na EDUCAFRO, é atravessada pela negação. A população negra teve seus direitos e a condição cidadã negados durante séculos. Sua história sofreu sucessivas tentativas de apagamento, assim como sua identidade, que, através de políticas de incorporação voltadas para o branqueamento e a miscigenação buscaram construir a ideia de que “somos todos iguais”, que fundamenta o mito da democracia racial e que até hoje se faz presente nas noções multiculturais que Bhabha (1998) aponta como formas de escamotear tentativas de domínio justificadas por uma ideia de supremacia cultural. Percebemos que, nas aulas de cultura e cidadania a história e a identidade aparecem como signos da diferença, que é capaz de construir formas de significação subalterna (BHABHA, 1998) e de luta contra o racismo que estrutura desigualdades e restringe a ocupação de espaços.

O que a gente usa em Cultura e Cidadania: é entender, e aí tem um pouco de Antropologia, porque você tem que entender um pouco do que é cultura, e tem um pouco de Sociologia porque você tem que entender um pouco de cidadania, o que é ser um cidadão. E aí tem que explicar que, por exemplo, até trinta anos atrás o negro não votava, a mulher não votava. E aí faz muito sentido a gente ficar falando de direitos humanos? Então, os direitos humanos foram criados numa época que os nossos direitos não eram... e agora a gente diz “*jovem negro Vivo*” é uma questão de direitos humanos, desde quando? Então é tentar aproximar alguns conceitos que são caros para entender a cultura e a cidadania e fazer com que eles critiquem isso. Não é uma matéria para dizer que direitos humanos é legal, “Anistia internacional me abraça, eu amo vocês”. Não! É para dizer: Bom, a gente tá incluído? Quando você vai numa UPA ou no Hospital da Posse em Nova Iguaçu, e que você vê que o cara entra lá com dor de dente e sai com uma perna amputada, e isso acontece rotineiramente. Ou quando você vai numa UPA porque você tá com virose e demora três horas para você ser atendido, 4 horas para ser atendido, a primeira coisa que você fala que você teve um tratamento desumano. Se eles te tratam dessa maneira é porque em algum lugar os humanos não ficam quatro horas esperando para ser atendidos. Em algum lugar os humanos não têm a perna amputada porque chegaram lá com dor de dente. Então, que direitos humanos é esse? Se ele existe, não sei se ele é para vocês. Porque me parece que vocês não estão na categoria de humanos. Porque se vocês estivessem na categoria de humanos vocês não eram tratados dessa maneira. E aí eles começam a fazer crítica.¹⁶⁰

¹⁵⁹ Ibidem.

¹⁶⁰ Entrevista com V., professor de filosofia, sociologia e cultura e cidadania, em 17 de maio de 2018, no âmbito do projeto “As lutas do movimento negro por educação: saberes em fronteira no currículo da EDUCAFRO.”, em um café em Santa Tereza, Rio de Janeiro.

A reflexão sobre a exclusão dos negros na construção da categoria de direitos humanos revela a hierarquização racial da sociedade, deslegitimando perspectivas multiculturalistas e desconstruindo o mito da democracia racial. Por vezes, nessa desconstrução podem ser acionadas falas que circulam na sociedade, mas que demonstram alguma confusão na organização dos processos históricos, como a contagem de tempo sobre o direito ao voto acima destacada. Isso revela tensionamentos na construção de saberes que levam em conta diferentes referenciais. Entretanto, o sentido dos processos de exclusão de grupos determinados é um ponto comum nos saberes acionados. Para além de mostrar aos estudantes as construções excludentes, o professor revela que outras construções são possíveis: “*e agora a gente diz ‘jovem negro Vivo’ é uma questão de direitos humanos, desde quando?*”. “Desde quando” aponta para construção, para a possibilidade, em algum momento no passado, de construir direitos, de buscar a inclusão na categoria “humano” que preconiza direitos estabelecidos. Essa percepção da possibilidade de construção de direitos ontem permite a percepção da construção e reivindicação de direitos agora.

Em um contexto onde a luta por direitos para os negros ainda tem muitas demandas e a negação dos direitos conquistados é uma ameaça, o professor de cultura e cidadania explicita como as lutas são necessárias e as vitórias são possíveis. Os debates levantados pelo professor nos remetem à reflexão de Albuquerque Júnior sobre a necessidade de, no ensino de história, os professores lidarem com a emergência de ideais fascistas na atualidade:

Os fascismos estão nas ruas, o fascismo sorri com seus dentes ávidos de sangue em cada recanto do país. É preciso que o ensino de história atue no sentido de mostrar que o fascismo não foi apenas um regime localizado em certo país e tempo, mas um anacronismo que não deixa de nos obsedar, está a nossa volta, ele é um regime que deglutimos e que muitos excretam todos os dias, em cada uma de suas relações, em cada uma de suas palavras. Contra a violência das imagens e de seus crimes que devem ser expostas para que voltem a sangrar. O regime de historicidade em que vivemos exige que sirvamos nas aulas de história alimentos que provoquem repulsa e vômito, já que são essas as sensações que vivemos todos os dias ao frequentar as redes sociais. (2016: 41)

O autor exorta professores de história a desvelarem os horrores do fascismo para combatê-lo. Nas aulas de cultura e cidadania, o professor V. nos indica que desvela o racismo, sistema que permanece estruturando nossa sociedade, a despeito de seu estatuto democrático. Além de denunciar o racismo, ele convida à luta ao revelar possibilidades de construção de direitos.

Outra questão que emergiu na entrevista com o professor de cultura e cidadania foi a situação da mulher na sociedade. Nesse sentido, os debates sobre gênero e violência contra a mulher aparecem com força na fala do professor:

[A aula de cultura e cidadania] é muito também entender o papel da mulher, e aí, por exemplo, tem gente que a primeira vez que ouviu a palavra Cis hétero foi quando eu dei aula. Ouviu a palavra mulher trans "o que é mulher trans?" quando eu dei aula. Homem trans, quando eu dei aula. A primeira vez que descobriu que quando o cara é casado, e vai para transar, e a mulher não quer, já tá com dor de cabeça e ele força e ela cede, o nome do rolê é estupro. Aí o cara descobriu que ele estuprou a mulher dele. A primeira vez que ele descobriu que estuprou a mulher dele foi numa aula que eu dei. Porque para ele é normal "não, ela tem que me dar, ela é minha mulher. Tá com dor de cabeça? Dor de cabeça é o caramba. Se ela não me der com dor de cabeça eu vou procurar na rua" Aí ela dá, porque não quer que ele procure na rua. E tem essa figura de que quando o cara trai uma mulher ou vai no famoso puteiro, costuma dizer que a mulher dele deve ser daquelas que vive com dor de cabeça. Pode ser que viva com dor de cabeça mesmo e ela não quer transar, e está bem.¹⁶¹

Esses são temas ainda em grande disputa na sociedade. Como o professor relata, ainda há maridos que acreditam ter direitos sobre os corpos das esposas, suposição de direitos que abre caminho para a violência sexual e outras formas de violência contra a mulher. O debate travado pelo professor se constrói como uma reeducação das relações de gênero, que vem sendo construída pelos movimentos feministas, mas também, devido às condições específicas das mulheres negras, do feminismo negro, como nos ensina Gomes:

A ação das ativistas negras constrói saberes e aprendizagens políticos, identitários e estético corpóreos específicos. Enfatizaremos, aqui, os saberes políticos por considera-los como aqueles que reeducaram as identidades, a relação com a corporeidade e a própria ação política dentro e fora do Movimento Negro. As ativistas negras indagam o machismo dentro do próprio movimento e desafiam os homens ativistas a repensarem, mudarem de postura e de atitude em suas relações políticas e pessoais com as mulheres. Denunciam a violência machista dentro do próprio Movimento Negro e demais movimentos sociais, nas relações domésticas, nas disputas internas; quer sejam no emprego, nos movimentos, nos sindicatos e nos partidos. *Elas reeducam homens e mulheres negros, brancos, de outros pertencimentos étnico-raciais, e também elas mesmas.* (Grifo nosso) (2017, 73)

Além de saberes produzidos por homens e mulheres negros, são trazidos pelo professor outros saberes políticos. São saberes necessários para a compreensão das relações políticas estabelecidas no país, que permitirão a reflexão sobre as funções e as ações dos sujeitos na democracia representativa.

Entender que o cara que é candidato a deputado fala para ele que vai resolver o problema do hospital, que vai fazer aquilo, aí ele entende que "não cara, isso aí quem faz é o Executivo, o papel do Legislativo é legislar, é lei". Então quando o cara fala aquilo, ele está mentindo para você, "cara, mas eu sempre votei nesses caras". "Então mano, não é isso aí não", aí eles entendem, aí é diferente, então soa muito importante e é uma galera que ninguém vai falar para eles, eles não vão no IFCS participar de palestra,

¹⁶¹ Entrevista com V., professor de filosofia, sociologia e cultura e cidadania, em 17 de maio de 2018, no âmbito do projeto "As lutas do movimento negro por educação: saberes em fronteira no currículo da EDUCAFRO.", em um café em Santa Tereza, Rio de Janeiro.

eles não vão na “GV”, só se eles conseguirem estudar lá. Que é o meu sonho, *entupir de preto aquilo lá*.¹⁶²

Essa *galera* de quem o professor fala é composta por diferentes pessoas, brancas, negras, mas todas pertencentes a uma classe social espoliada de acesso a bens e direitos. A EDUCAFRO trabalha para que todos tenham acesso ao Ensino Superior, mas, enquanto movimento negro percebe a importância da representatividade e busca *entupir de preto aquilo lá*. Para além da presença física, busca que pretos reeduquem a sociedade e a universidade. Para tanto, constrói currículos que afetem os sujeitos com saberes construídos pelo movimento negro. A aula de cidadania é um espaço que privilegia esses saberes e comporta outros saberes trazidos por professores e estudantes.

3.5 – Núcleo FGV-Nelson Mandela na construção de um currículo antirracista.

Entendemos, concordando com Macedo (2006a), que o currículo é construído a partir de negociações entre as prescrições formais e as vivências, através de tensionamentos dos pertencimentos e identidades dos sujeitos envolvidos nos encontros de um espaço-tempo específico. Tratamos aqui do currículo da EDUCAFRO Rio de um modo geral, pois percebemos que a organização promove espaços-tempo de encontro que abarcam sujeitos dos diferentes núcleos pré-vestibulares e bolsistas que não realizam os cursos. Entretanto, consideramos importante nos aproximarmos do currículo construído cotidianamente nos núcleos pré-vestibulares dessa organização do movimento negro. Neste sentido, foi preciso realizarmos uma aproximação do núcleo pré-vestibular, o que exigiu um recorte de análise, tendo em vista o grande número de núcleos pré-vestibulares da EDUCAFRO Rio. Conforme mencionamos no primeiro capítulo, o núcleo FGV-Nelson Mandela, que tem lugar na Catedral Presbiteriana, no Centro do Rio de Janeiro foi nossa escolha para esse recorte.

No primeiro capítulo falamos sobre o funcionamento do núcleo, sua organização e sua peculiaridade como espaço de encontro. Uma Igreja evangélica abriga um núcleo pré-vestibular de movimento negro, que é dirigido por Franciscanos e tem entre seus alunos e voluntários pessoas de diferentes denominações religiosas. Esses diferentes pertencimentos e identidades reunidos no espaço-tempo do núcleo pré-vestibular têm implicações para o

¹⁶² Entrevista com V., professor de filosofia, sociologia e cultura e cidadania, em 17 de maio de 2018, no âmbito do projeto “As lutas do movimento negro por educação: saberes em fronteira no currículo da EDUCAFRO.”, em um café em Santa Tereza, Rio de Janeiro.

currículo, as quais abordamos no primeiro capítulo. Nas próximas seções, buscaremos nos aprofundar na análise sobre o currículo construído no núcleo FGV-Nelson Mandela, levando em consideração as negociações entre o currículo formal da organização, que contempla saberes do movimento negro, os saberes e pertencimentos de alunos, professores e coordenadores e o currículo formal do ENEM. Buscamos perceber como, nos entre-lugares das negociações entre esses diferentes saberes e pertencimentos pode ser construída uma educação antirracista.

Entendemos que no espaço-tempo do núcleo pré-vestibular o currículo é construído nas salas de aula e nos outros espaços de encontro, como no pátio, na cantina, nas atividades externas, aulas de campo ou aulas passeio. A partir das fontes analisadas na pesquisa pudemos compreender um pouco das construções curriculares que se estabelecem nas salas de aula e nas atividades promovidas pela coordenação do núcleo pré-vestibular articulada aos docentes.

3.5.1 – Atividades interdisciplinares no Núcleo FGV-Nelson Mandela.

Discutimos ao longo do trabalho como a EDUCAFRO constrói um currículo oficial e que, além desse currículo, os núcleos pré-vestibulares necessitam abarcar o currículo oficial do ENEM. Discutimos também como o currículo vivido envolve negociações do currículo oficial com os saberes e pertencimentos de educadores e alunos. Entendemos que nas salas de aula professores e alunos são os protagonistas das negociações curriculares, mediadas pelos currículos oficiais e por possíveis intervenções de gestores educacionais de diferentes níveis, a exemplo, no caso da EDUCAFRO, de coordenadores de núcleo e coordenadores da regional ou diretores da organização. No núcleo FGV-Nelson Mandela a coordenação busca criar espaços de articulação com os professores, onde participa ativamente das construções curriculares vivenciadas pelo grupo.

A coordenadora do núcleo I., aponta que a EDUCAFRO, bem como o núcleo pré-vestibular respeitam a autonomia dos professores. Respeito à autonomia docente, entretanto, não significa que o currículo formal desenvolvido pela organização esteja ausente das negociações desenvolvidas no currículo, tanto emergido de ações dos professores, como da coordenação. A coordenadora nos conta sobre algumas atividades que revelam negociações:

a gente propõe algumas atividades interdisciplinares, então a gente já fez uma trilha com o professor de Biologia, que foi num sábado, a gente marcou para conhecer aquela exposição no CCBB, quando teve

aquela exposição sobre a África, mas a gente não conseguiu ir porque calhou no dia seguinte da morte da Marielle, e a gente terminou não indo. Agora a gente vai fazer uma atividade interdisciplinar entre Literatura, Português, Redação e Biologia, a gente vai trabalhar Morte e Vida Severina e uma música que foi feita sobre o desastre de Mariana para fazer uma oficina de escrita sobre o desastre de Mariana... Então a matéria é a matéria do vestibular, mas todas as brechas que a gente tem, todas as oportunidades que a gente tem, a gente está fazendo atividades interdisciplinares com outros professores, ou faz palestras. A gente fez palestra aqui com um engenheiro de petróleo que esteve aí, apresentou a profissão para eles, falou como é ser engenheiro de petróleo. A gente teve uma palestra também, naquele dia em que você esteve aqui sobre estudo de gênero, com uma professora de educação. Então a gente vai criando nas brechas que tem, a gente vai introduzindo temas transversais.¹⁶³

A respeito da escolha das atividades e temas abordados a coordenadora explicita que emergem de demandas dos alunos e dos professores, mas que há algumas questões que o núcleo sempre aborda:

A gente procura ver alguma demanda que tenha dos próprios alunos, porque cada turma é uma turma diferente, então às vezes a gente percebe uma demanda entre os alunos. Nesse ano a gente tem na turma um casal homoafetivo, então a gente resolveu fazer uma palestra sobre isso pra tratar sobre o tema. Com relação às profissões, sempre que tem a gente traz um profissional pra falar um pouco da sua profissão porque muitas vezes os alunos chegam muito perdidos, sem saber o que vão querer cursar, e às vezes eles querem coisas muito longe em áreas de interesse, de Direito à Gastronomia, muito distantes. Então a gente procura trazer pessoas que já atuam na área para conversar com eles, pra eles conhecerem um pouco mais da profissão, ver o que mais interessa a eles, ou não, ajudar na escolha. (...) uma coisa que a gente sempre faz é falar sobre a Lei 10.639 (...), que trata sobre o estudo da África e da cultura africana, então a gente sempre faz isso, a gente fez um passeio pelo Cais do Valongo, então *isso é um tema que aparece sempre, e os outros temas vão aparecendo de acordo com a demanda dos alunos ou se os professores sinalizam alguma coisa.*¹⁶⁴

As escolhas dos temas revelam a importância dos interesses, identidades e pertencimentos dos sujeitos envolvidos no núcleo. O tema sempre presente, trazido pela coordenação do curso é o estudo da África e da cultura africana, e da Lei 10.639/03 de modo mais amplo. A temática aparece como algo que o núcleo sempre faz, independente dos outros debates que possam emergir no encontro entre alunos, professores e coordenadores.

Perguntamo-nos porque essa temática é privilegiada e não podemos ignorar todo o trabalho da EDUCAFRO nas aulas de cidadania, reuniões de acolhida, reuniões gerais e temas de cidadania. Entendemos que a EDUCAFRO construiu um currículo formal fortemente ancorado nos saberes do movimento negro. Esse currículo formal não está explicitado em uma normativa ou diretriz da organização, mas atravessa os diferentes espaços que ela promove para dialogar com seus estudantes. Percebemos que esse currículo formal atravessa não apenas os espaços vinculados diretamente à EDUCAFRO Rio, mas também o currículo

¹⁶³ Entrevista com I., coordenadora geral do núcleo pré-vestibular FGV-Nelson Mandela, em 19 de abril de 2018, no âmbito do projeto “As lutas do movimento negro por educação: saberes em fronteira no currículo da EDUCAFRO.”, na Catedral Presbiteriana do Rio de Janeiro, Centro, Rio de Janeiro.

¹⁶⁴ Entrevista com I., coordenadora geral do núcleo pré-vestibular FGV-Nelson Mandela, em 19 de abril de 2018, no âmbito do projeto “As lutas do movimento negro por educação: saberes em fronteira no currículo da EDUCAFRO.”, na Catedral Presbiteriana do Rio de Janeiro, Centro, Rio de Janeiro.

construído no núcleo pré-vestibular FGV-Nelson Mandela. O estudo da história e cultura da África e dos negros no Brasil, determinado pela Lei 10.639/03 é subsidiado por conhecimentos desenvolvidos e sistematizados pelo movimento negro.

É importante pensarmos sobre como um currículo formal se estabelece nos diferentes âmbitos da organização sem determinações diretas. Nesta reflexão lembramos como os professores e coordenadores não são apenas voluntários, mas militantes da EDUCAFRO. Lembramos também como a EDUCAFRO constrói a militância e organiza o voluntariado a partir de vínculos que estabelece com seus alunos e bolsistas. Esses estudantes militam na organização e voluntariam-se nos trabalhos que ela desenvolve ao mesmo tempo em que participam de espaços como reuniões gerais e aulas de cultura e cidadania. Neste sentido, percebemos que muitos voluntários da EDUCAFRO que constroem currículo nos núcleos pré-vestibulares são, ou foram, alunos ou bolsistas da instituição. Assim, eles já viveram currículos construídos na EDUCAFRO e tiveram suas subjetividades afetadas por eles. O currículo antirracista da EDUCAFRO, vivências na militância, reeducaram-nos para as relações raciais e marcam sua atuação como educadores.

No núcleo FGV-Nelson Mandela há professores e coordenadores bolsistas e/ou ex-alunos de pré-vestibular da organização. Entrevistamos cinco voluntários do núcleo, entre eles, dois são ex-alunos da EDUCAFRO. Dois deles, não sendo ex-alunos, a professora G. e o professor A., trazem reflexões sobre como as questões raciais afetaram suas trajetórias, como o fato de serem negros e pobres os fez enfrentar sofrimentos e dificuldades. Essas reflexões os fizeram aproximar-se da EDUCAFRO, buscando apoiar sujeitos que atravessam dificuldades semelhantes as que viveram, para que tenham referências e oportunidades de vida melhores, através da educação.¹⁶⁵ Há também professores e coordenadores que atuam na organização, mas não partilham de tais reflexões, o que pode ou não ser transformado, pois entendemos que o currículo afeta a todos os sujeitos, alunos e educadores, assim como é construído por eles. As identidades são híbridas e estão sempre em construção (BHABHA, 1998).

Os saberes sobre a história, as lutas e a cultura dos negros, na África, no Brasil e na Diáspora juntam-se a outros saberes, mas aparecem com força, por serem saberes formadores e formados nas lutas do movimento negro, que inclui a organização e seus voluntários. Esses conhecimentos, produzidos e sistematizados pelo movimento negro, são conhecimentos

¹⁶⁵ No capítulo 2, tópico 2.1, abordamos as trajetórias desses professores. No próximo tópico debateremos suas percepções em diálogo com essas trajetórias.

emancipatórios, que reeducam a sociedade (GOMES, 2017) no âmbito das relações raciais. Assim, entendemos que a partir desse currículo formal, em negociação com os pertencimentos e saberes de alunos e voluntários, que são militantes, a EDUCAFRO constrói uma educação antirracista.

3.5.2 – Salas de aula antirracistas.

A sala de aula do núcleo FGV-Nelson Mandela, localiza-se em uma sala cedida pela Catedral Presbiteriana do Rio de Janeiro. No horário noturno, quando acontecem as aulas do pré-vestibular acontecem também os cultos, no salão principal da igreja. A sala de aula fica separada desse espaço, mas as pessoas do curso encontram membros da igreja em espaços comuns, como a área em frente à cantina, onde fizemos duas de nossas entrevistas. A sala de aula fica em cima da secretaria da igreja. Abre-se uma porta e o que vemos é uma escada. Ao subir a escada encontramos uma pequena sala onde há carteiras, um quadro de giz, um piano e, ao seu lado, uma mesa em posição lateral às cadeiras. Esse espaço é dividido simultaneamente por um professor, um coordenador e pelos alunos. Ao longo da semana circulam diferentes professores e coordenadores, que se revezam em dias diferentes.

O núcleo oferece todas as disciplinas que compõe o currículo das escolas de Ensino Médio de uma forma geral. Seria interessante conhecermos todos os professores, entretanto, isso não é viável no recorte necessário a uma pesquisa de mestrado. Nesse sentido, buscamos conhecer alguns professores marcantes¹⁶⁶. A indicação dos professores marcantes foi feita por atuais professores e coordenadores do curso, que foram alunos nele. Assim, nem todos os professores entrevistados lecionam atualmente no curso, mas marcaram as trajetórias de alunos do FGV-Nelson Mandela, e a formação de subjetividades de alguns de seus atuais professores e coordenadores, o que influi na construção de aulas e outras atividades do núcleo. Todos os professores fazem parte da EDUCAFRO, atuando em outros núcleos pré-vestibulares ou na coordenação da organização. Além de buscar professores marcantes,

¹⁶⁶ Monteiro e Penna operam com a categoria *Professores marcantes*, que “na conceituação adotada na pesquisa, seriam aqueles que, no ensino médio, marcaram seus alunos por meio do ensino de história e, de alguma forma, teriam orientado esses alunos na opção pelo curso de História na graduação com a categoria professor marcante” (2011: 208). Tomamos de empréstimo a categoria para conceituar professores que, independente da disciplina que lecionem, marcaram positivamente a trajetória escolar do aluno e podem ter contribuído para suas escolhas pessoais e/ou profissionais.

procuramos entrevistar professores de disciplinas humanas e exatas, visando perceber como os saberes são negociados nos diferentes campos de conhecimento.

Realizamos entrevistas com os professores, nas quais eles nos contaram sobre suas trajetórias e sua atuação na EDUCAFRO, sobretudo no que diz respeito à sala de aula. Os professores entrevistados foram G., professora de redação do núcleo; V., professor de filosofia, sociologia e cultura e cidadania que já atuou no núcleo; A., voluntário da coordenação geral da EDUCAFRO Rio e professor de física que já atuou no núcleo.¹⁶⁷ Entrevistamos também L., voluntário da coordenação geral da EDUCAFRO Rio e J., coordenador pedagógico do núcleo, que já atuaram no núcleo como professores. Nos referimos a eles pelas funções que ocupam atualmente, apesar de considerarmos seus relatos e percepções como professores, pois, eles trazem contribuições mais globais sobre a EDUCAFRO e o núcleo pré-vestibular e suas entrevistas abordaram mais sua perspectiva no atual espaço da organização do que seu trabalho desenvolvido como professores.

Como percebemos ao longo da dissertação, o núcleo FGV-Nelson Mandela tem o compromisso de aprovação para ingresso no Ensino Superior, assim, os conteúdos do ENEM, e dos diferentes vestibulares é contemplado nas aulas. Neste sentido, a EDUCAFRO cria diferentes estratégias e espaços formativos para trazer para seu currículo os saberes emancipatórios do movimento negro, e orienta que nas salas de aula os alunos sejam preparados para conquistarem aprovação nos exames. Entretanto, como já discutimos, o currículo vivido dialoga com as prescrições curriculares, e traz para suas fronteiras outros saberes, em constante negociação.

Não tem um planejamento para ensinar a história [e cultura da África e dos afro-brasileiros], é um núcleo pré-vestibular. Eles querem, eles estão preocupados que a galera entre no vestibular. O que eu faço é trazer isso para dentro da minha aula. Tipo, tô dando aula de Sociologia, uso algum autor africano, os autores negros, faço diálogo com África. (...) eu vou falar de Cultura e Sociedade então tem que falar do negro, então eu falo das representações, aí tem que falar de Gilberto Freyre, não tem jeito. Mas falo de Guerreiro Ramos que é um sociólogo negro, falo do Abdias do Nascimento. E como eles correlacionam as tribos africanas com o nosso processo de saber e cultura no Brasil. Falo do Atlas da Unesco sobre a África escrito por autores africanos. Trago Kabengele Munanga, Odera Oruka, e falo da perspectiva dos africanos sobre o negro. E aí falo “gente vou colocar o autor aqui, pesquisem, dá um Google no nome dele”, então eu vou inserindo dessa maneira. E tem alguns brancos que escreveram muito bem sobre questões da África e trago textos, ensino da minha matéria. *Sabendo que não vai cair no vestibular, mas que é importante para eles*, é mais para eles terem repertório para uma redação, por exemplo, e falo também: “é para você tirar onda na mesa do bar, tirar onda com seus amigos, todo

¹⁶⁷ No capítulo 2, tópico 2.1, descrevemos brevemente a formação dos professores e demais voluntários entrevistados e suas trajetórias na EDUCAFRO.

mundo falando de senso comum e você “pá!” Mete um autor - Quem é esse cara? - E você tira onda”. Aí eles gostam.¹⁶⁸

Apesar de não ter uma orientação para o trabalho específico das questões raciais nas salas de aula, os voluntários à frente da coordenação da EDUCAFRO Rio percebem a importância de terem em seus quadros professores comprometidos com a luta da organização, que tem a questão racial como chave. O voluntário L, afirma que todos os professores são aceitos, mas, nem todos permanecem nos núcleos:

O pessoal da EDUCAFRO mesmo que já tem um tempo, a gente procura dar essa parte de cultura africana, procura dar uma ênfase nisso também, dar um reforço nisso. Mas tem professores de todo tipo. Lá nesse núcleo da Tijuca e da Igreja Presbiteriana, conheci professores que são contra as cotas, logo que entrei tomei um choque, achei um absurdo (...) fui entender que entrava de tudo. *Depois a gente dá um jeito de substituí-los por outros que sejam a favor das causas. Porque o cara já é branco e vai contra as cotas, aí acaba com o aluno.* O aluno já é todo massacrado, aí o cara chega na sala de aula e destrói mais ainda, não tem condição. Por serem bons professores, eles permaneciam, permanecem um tempo, mas depois com o tempo a gente tenta substituir. Não tem como deixar um professor que não seja a favor das cotas, que não seja favor das religiões de matriz africana, não tem sentido. A gente vai trabalhando. O que a gente tem no momento a gente usa, às vezes não faz muito sentido, mas a gente tem que usar para não deixar um buraco, *não vai deixar um pré-vestibular sem tipo de matéria porque o cara pensa diferente da gente (...)* pelo próprio trabalho nosso, muitas pessoas que entram, brancos (...) conhecem o trabalho todo, alguns se assustam porque tem um pessoal mais radical também, muito forte, aí eles acham um pouco agressivo e vão embora também, os não-negros. Mas não é por expulsão direta, muitos não se sentem bem.¹⁶⁹

O relato de L. nos revela como a diferença faz parte da organização, que não pode rejeitar professores com ideais e posicionamentos diferentes. Esses professores, de acordo com seu relato, acabam sendo substituídos ou desistindo de atuar na organização, mas, permanecem por um tempo, o que faz emergir seus posicionamentos no espaço-tempo do currículo desenvolvido em suas salas de aula. Suas identidades e pertencimentos se farão presentes nas construções de saberes com alunos e colegas de trabalho. Podem trazer um contraponto aos saberes do movimento negro, que atravessam o currículo da EDUCAFRO em diferentes espaços. Como nos indica MACEDO (2006a), no espaço-tempo de fronteira do currículo, culturas se legitimam de forma diferenciada. Macedo nos ajuda a pensar que as tendências homogeneizadoras se fazem presentes no currículo da EDUCAFRO a partir dos currículos formais da organização e do ENEM, além de outras tendências homogeneizadoras globalizantes, mas que tais tendências não são capazes de apagar a diferença.

na perspectiva de que, para além dos discursos homogeneizantes – do Iluminismo, do mercado, da nação –, o currículo escolar é habitado por uma

¹⁶⁸ Entrevista com V., professor de filosofia, sociologia e cultura e cidadania, em 17 de maio de 2018, no âmbito do projeto “As lutas do movimento negro por educação: saberes em fronteira no currículo da EDUCAFRO.”, em um café em Santa Tereza, Rio de Janeiro.

¹⁶⁹ Entrevista com L., voluntário da coordenação geral da EDUCAFRO Rio, em 05 de abril de 2018, no âmbito do projeto “As lutas do movimento negro por educação: saberes em fronteira no currículo da EDUCAFRO.”, no Instituto Ciência Humanas e Filosofia da UFRJ, Centro, Rio de Janeiro.

diferença que não se define como a oposição ao homogêneo, que penso ser possível tratá-lo como uma espécie de espaço-tempo cultural liminar. Um espaço-tempo em que as culturas presentes negociam com “a diferença do outro”, que explicita a insuficiência de todo e qualquer sistema de significação. (MACEDO, 2006a: 292)

Somos seres em construção e nossas identidades se constituem e se modificam no contato, tendo em vista que “Estamos sempre em processo de formação cultural.” (HALL, 2003: 44). Nesse processo de formação, pensamos o papel da EDUCAFRO enquanto organização do movimento negro, tendo em vista que, segundo Gomes (2017), o movimento negro reeduca a sociedade e as relações sociais. Assim, as subjetividades desses professores podem ser também afetadas, transformando-se sua visão sobre a questão racial, e as ações afirmativas, tão caras às lutas da EDUCAFRO. O relato do coordenador pedagógico do núcleo, J., nos mostra como sua presença na EDUCAFRO foi importante para uma mudança na sua visão sobre a questão racial:

Eu cheguei à EDUCAFRO em 2008. Desde 2006 eu vinha buscando um curso pré-vestibular para poder começar a trabalhar a minha prática de ensino e tudo o mais. Porque eu comecei minha faculdade em 2004, mas aqui que, somando com o meu tempo na EDUCAFRO, eu descobri a importância da cota racial. Não é social, é racial. Social, por exemplo, “precisamos de Consciência Humana”. Não, negativo. Os escravocratas eram humanos, eram pessoas de carne e osso, eram humanos. Não eram mutantes, não eram *androids*, não eram alienígenas. “Ah consciência humana”. Não, é Consciência Negra mesmo. (...) Essa questão eu aprendi com o convívio da prática de ensino de cultura africana. Eu faço pós[graduação] em Cultura afro-brasileira, a pós me ajudou nisso também, muita coisa se acoplou na questão da gente se desconstruir e reconstruir. Houve em mim, há *em todos nós* isso: uma desconstrução e reconstrução. Isso que foi dentro da EDUCAFRO, no meu caso, muito importante, interessante e essencial.¹⁷⁰

J. percebe que a transformação ocorrida em sua subjetividade é um processo de desconstrução e reconstrução pelo qual passam outros sujeitos na EDUCAFRO.

A diferença faz-se presente no currículo não apenas através das perspectivas dos professores, mas também das trazidas pelos alunos. Ao procurar um pré-vestibular, seja comunitário ou privado, o estudante busca aprender os conteúdos que lhe farão ter acesso ao Ensino Superior, mas, leva para a sala de aula seus próprios saberes, identidades e pertencimentos, assim como encontrará saberes, identidades e pertencimentos de professores e colegas de classe. O coordenador J. nos relata que vê como desafios em sua sala de aula alunos que trazem posicionamentos radicalmente diferentes dos encontrados no currículo formal da EDUCAFRO:

¹⁷⁰ Entrevista com J., coordenador pedagógico do núcleo pré-vestibular FGV-Nelson Mandela, em 05 de abril de 2018, no âmbito do projeto “As lutas do movimento negro por educação: saberes em fronteira no currículo da EDUCAFRO.”, na Catedral Presbiteriana do Rio de Janeiro, Centro, Rio de Janeiro.

um aluno meu, nosso, morava aqui na central, foi em 2014. O L., ele era o seguinte, ele era reacionário mesmo. “Não professor, tem que voltar a ditadura...” e eu olhei assim... na primeira aula que eu vim, quem estava dando aula era a professora de história geral, D. Ela não sabia que eu ia vir dar [história] geral. No primeiro dia de aula que eu vim quem estava dando aula de história era ela. Eu deixei, assisti, fui conhecer ela melhor, aí na aula dela ele falou. Rolou um assunto... na aula de história Geral de repente, qualquer tema de história, sempre surge um assunto atual. Aí ele falou “não porque eu sou a favor de que tem que voltar a ditadura mesmo porque tá uma bagunça e tal...” eu olhei assim... Falei “pô legal eu vou ter um bom trabalho com esse aluno”. Eu gosto de desafio, eu gosto de pegar o aluno pra desconstruir e reconstruir, porque senão não tem graça. (...) Com o tempo ele foi aprendendo o que era o golpe militar, a importância de se estudar isso, a importância de ver que é um perigo isso voltar. Nas aulas ele percebeu o quanto é importante a história mostrar que certos assuntos são retrocessos se ressurgirem, por exemplo, ditadura, golpe militar. Demorou, mas ele entendeu. Ele entendeu a legitimidade da cota. Ele não teve êxito em algumas faculdades, mas o que ele aprendeu sobre cidadania foi importante. Isso realmente foi nele uma mudança radical positiva.¹⁷¹

Entretanto a ideia de um desafio, de tentar mudar o posicionamento do estudante, trazendo os saberes legitimados no currículo formal da EDUCAFRO e seus próprios saberes, nem sempre se corrobora na realidade. Não é possível prever os entre-lugares que podem emergir nas fronteiras dos currículos, como se percebe em outra situação trazida por J.:

por outro lado, nós tivemos um [aluno] que é religioso fervoroso, fundamentalista. Eu só fui saber disso depois, ano passado. Ano retrasado ele era nosso aluno e ano passado que eu fui saber que ele era religioso fervoroso, porque um aluno nosso falou que ele zerou a redação sobre intolerância religiosa (...). *Ele não conseguiu ter uma reconstrução social.* Teve até uma discussão dele com uma professora de história nossa, P.. Ele discutiu o tema religioso, questão praticante, porque ele é fervoroso e fundamentalista. (...) Na redação sobre intolerância religiosa ele escreveu coisas do tipo: “É uma religião demoníaca, não sei o que lá”. Ele deve ter escrito isso. Pra zerar é porque ele falou coisas absurdas. Então, *a gente consegue de um lado, não de outro.* É uma pena, mas, o saldo positivo é que a maioria quando vem de um jeito, sai reconstruído pra melhor. São raros os casos de pessoas que não saem reconstruídas, são raros.¹⁷²

Não é possível perceber os impactos que o contato com o currículo construído por um determinado grupo trará para as subjetividades dos envolvidos. Essa possível reconstrução que é esperada pelo coordenador, na verdade, tem efeitos inesperados, pois o contato entre os diferentes produz novos signos, para todos os envolvidos, que não são possíveis prever e que não são uma via de mão única.

Entendemos que os professores e demais voluntários, assim como os alunos, estão em formação permanente na EDUCAFRO. Como ex-alunos ou pelo contato com os saberes do movimento negro nos diferentes espaços da organização, esses professores vão sendo afetados por um currículo construído pela organização a partir desses saberes. Desta forma, apesar de não haver uma prescrição para o trabalho nas salas de aula com questões raciais e com histórias e culturas da África e dos afro-brasileiros além das cobranças do ENEM, essas

¹⁷¹ Entrevista com J., coordenador pedagógico do núcleo pré-vestibular FGV-Nelson Mandela, em 05 de abril de 2018, no âmbito do projeto “As lutas do movimento negro por educação: saberes em fronteira no currículo da EDUCAFRO.”, na Catedral Presbiteriana do Rio de Janeiro, Centro, Rio de Janeiro.

¹⁷² Idem.

temáticas acabam sendo incorporadas com bastante força. São temáticas caras às trajetórias pessoais de muitos professores, e, nos casos em que essas reflexões ainda não haviam sido desenvolvidas, elas costumam emergir para os docentes que permanecem na organização, afetados por um currículo formal cujas fronteiras abarcam suas relações com outros voluntários e com os alunos que participam das diferentes estratégias curriculares da EDUCAFRO. Ao serem afetados por esse currículo antirracista, os professores passam a trazer tais questões como parte de seus saberes e, até mesmo de suas identidades e pertencimentos, reconstruídos a partir do que Bhabha (1998) chamou novos signos de identificação, o que fará com que estejam presentes nas fronteiras que se desenham nos currículos de suas salas de aula.

De acordo com o relato do voluntário L. os professores que permanecem na EDUCAFRO, ficam nela por um tempo maior, desenvolvendo um trabalho que alcança muitos alunos, são aqueles que partilham dos ideais da organização. Pelo que observamos, eles podem construir sua visão antirracista a partir do contato com a EDUCAFRO. De acordo com Lima (2018) o contato com o movimento negro organizado tem o potencial de afetar professores, colocando-os em contato com uma “cultura de luta antirracista”. A autora nos fala sobre o conceito:

Para o autor [Amílcar Cabral], a luta pela libertação cria uma cultura que afeta, que contagia os indivíduos através do contato, dessa maneira, tais indivíduos estariam mais ou menos propensos a engajar-se na luta pela libertação considerando o quanto estivessem em contato com o que estamos chamando aqui de “cultura de luta”. A partir do apoio teórico de Hall, e Bhabha estabelecemos que essa cultura de luta pode ser produzida em outros espaços de luta por direitos, como por exemplo, o movimento negro, grande protagonista na luta antirracista no Brasil. Assim como o contato com a cultura de luta promove transformações nos indivíduos em relação a luta pela independência, o contato com a cultura de luta antirracista afeta os indivíduos, nos interessando aqui de maneira específica os docentes, e promove transformações em relação as práticas que se estabelecem em suas salas de aula, de maneira a produzir transformação cultural ou ao menos a instabilidade que lhe dá corpo. (LIMA, 2018: 97)

O contato com essa cultura de luta pode se estabelecer também, segundo a autora, através de cursos de formação inicial e continuada e na comunidade escolar, em processo de formação continuada dos professores. Na EDUCAFRO os professores têm esse espaço de formação continuada na comunidade escolar através do contato com a organização enquanto movimento negro, além de muitos serem ex-alunos, o que os faz ter contato com essa cultura de luta antes mesmo do ingresso no Ensino Superior.

De acordo com Lima

Não há, ainda, um “inventário” ou levantamento de como a cultura de luta antirracista circula, de quais são os códigos que essa cultura vai alterando e consequentemente qual é a exata dimensão de sua circulação, no entanto, nos parece evidente, ao observar as experiências desses professores [Sujeitos de sua pesquisa], os indícios de uma transformação cultural a partir do contato com o movimento negro. (2018: 83)

Do mesmo modo, não podemos medir como o contato com o currículo formal da EDUCAFRO e com a cultura de luta que permeia essa organização do movimento negro irá afetar os professores, mas percebemos através de suas entrevistas, que eles podem passar por uma transformação a partir desse contato. Esses professores, imbuídos de uma cultura de luta antirracista levam essa luta para as salas de aula. Alguns deles identificam-se como militantes, demonstrando como essa cultura de luta que os afeta atravessa todas as suas ações e não tem como ficar de fora da sala de aula, mas atravessa o currículo, como nos diz o professor V. sobre a sua experiência:

Ser militante é uma escolha porque você foi tocado por aquilo, não é uma profissão, não é um estágio, sei lá. É muito assim: Martin Luther King, ele não acordou, foi dormir sexta-feira acordou sábado e falou “ah quer saber, estou cansado de apanhar eu vou virar Martin Luther King Júnior”. O Mandela não tava lá e falou “Ah estou cansado desse negócio de apartheid, vou me rebelar aqui, vou virar Nelson Mandela”. Não foi assim, os caras se viram numa situação, aquilo os tocou, fez parte da vida deles, eles se revoltaram contra aquilo, entregaram a vida para aquilo, que é o que aconteceu comigo. Eu sou um militante, eu sou um ativista, eu não consigo pensar a minha vida sem fazer o que eu faço. Qualquer lugar que eu vou, qualquer lugar que eu falo, o meu discurso vai passar por raça. Então, sei lá, aí da EDUCAFRO, de uma turma de cem, sei lá, cinco/dez vão ser tocados e vão virar... quantos Abdias do Nascimento nós temos? Um. Quantas Lelias Gonzales nós temos? Uma. Mas quantas Lelias negras existem no Brasil com a mesma idade que ela? Milhares. Quantos Abdias? Quantos Martinho Lutero? Que é o nome do Martin Luther King, existiam na época do Martin Luther King? Quantos viraram Martin Luther King? Um. Então é isso, é a minha vocação, a minha vocação é essa, é isso que orienta a minha vida, e o que eu posso fazer é compartilhar com a expectativa que mais pessoas se somem a isso que hoje é a minha vida, e que é a minha vida até minha vida acabar. Eu não me vejo fora disso, então eu assumi esse compromisso com Deus e os Orixás de que a minha vida está entregue ao compromisso da Igualdade racial. Então é isso, não sei, não tem muita explicação.¹⁷³

Como relata o professor V., nem todos os alunos irão se tornar militantes, como ele tornou-se após sua entrada na EDUCAFRO. Mas, o currículo construído na EDUCAFRO irá afetar suas subjetividades de alguma forma, e, este currículo traz em suas fronteiras muitos saberes do movimento negro, o que lhe confere potencial para a construção de uma educação antirracista. Uma educação que reedue alunos, professores e coordenadores no que diz respeito às relações raciais.

O engajamento de muitos professores com a causa da EDUCAFRO faz com que eles compartilhem com a perspectiva militante da organização e com que isso apareça em suas

¹⁷³ Entrevista com V., professor de filosofia, sociologia e cultura e cidadania, em 17 de maio de 2018, no âmbito do projeto “As lutas do movimento negro por educação: saberes em fronteira no currículo da EDUCAFRO.”, em um café em Santa Tereza, Rio de Janeiro.

aulas. Alguns já ingressaram na organização buscando construir oportunidades para o povo negro e pobre e, já tinham a construção de uma análise racializada da sociedade que os aproxima da organização, outros passaram a compreender a questão racial a partir de seu contato com a EDUCAFRO, como alunos, ou como docentes. Esse engajamento e essa perspectiva militante que orientam as aulas dos professores “mais antigos”, aqueles que fazem parte da organização por longo tempo, traz para a sala de aula os saberes presentes no currículo formal da EDUCAFRO. Esse currículo não chega aos professores sob a forma de uma prescrição, mas pela própria formação continuada dos docentes em contato com a cultura de luta antirracista da EDUCAFRO que afeta suas subjetividades.

É importante observar que alguns professores buscam atuar na EDUCAFRO justamente por acreditar em seus ideais e na luta por melhores condições para a população negra. O professor A. relata as oportunidades que teve, mesmo em uma situação social desprivilegiada e, reconhecendo que tais oportunidades não são para todos nas mesmas condições, nos conta como decidiu apoiar estudantes pobres a entrarem na Universidade:

Sou aquele famoso primeiro da família a entrar na Universidade. Passei boa parte da minha vida na Ladeira dos Tabajaras, em Copacabana. Ninguém da minha família tinha mais do que a quarta série, em média. Estava na escola, estava na escola pública, então eu estudei o Ensino Médio, ainda tinha qualidade. Ainda tive mais sorte, porque em 1980, o Pedro II, o colégio em que eu estudei o nível médio e parte do Ensino Fundamental, estava passando por uma reestruturação e eles pegaram todos os alunos da escola pública, sem concurso, que tinham conceitos A e B, e eu fui para o Pedro II em 1980, e foi a virada da minha vida. Eu entrei para o Pedro II e, de novo, vários colegas... era turma que tinha várias pessoas que eram filhos de porteiro... eu estava. (...) Até que eu cheguei a um momento da profissão em que eu estava estável. Eu estou num momento estável, e comecei a olhar pra traz. Aqui no Instituto de Física, por exemplo, não tem professores... é tudo meio homogêneo... não tem ninguém... todo mundo é classe média. Os professores, muitos aqui, são filhos de professores. E eu cheguei aqui e senti que eu tenho um compromisso. Que eu estudei a minha vida toda em escola pública. A única instituição privada em que eu estudei foi a PUC. Com dinheiro público. E que outras pessoas chegassem aqui. Porque eu cheguei e outras pessoas não.

(...) É impossível não comparar essas duas realidades. Eu estou aqui na universidade, dou aula aqui na UFRJ há muito tempo. Dei aula na PUC, também, quando eu fazia doutorado e era professor. E tinha um aluno, o perfil de um aluno classe média alta. Que teve muita oportunidade, e você via, isso já me causava na época, impressão... porque muitos alunos estavam lá porque era muito fácil pra eles estar lá, mas eles não queriam estar lá, eles falavam isso. O pai obrigava. “Eu estou aqui porque o meu pai me obriga. Eu não quero estar aqui.” E, por outro lado, você tem na EDUCAFRO o cara que daria um braço para estar lá, mas não tem oportunidade. Então esses dois mundos, assim... você vê: “Caramba, um, esse cara que tem tudo, ele não é melhor intrinsecamente que o outro, ele só teve mais oportunidade. Esse cara aqui, talvez ele seja muito melhor em capacidade intrínseca, em inteligência, sei lá como você mede isso...” às vezes você teria muito mais desse cara, só que ele não teve oportunidade. E isso faz você repensar tudo. Essa desigualdade toda dessa sociedade.¹⁷⁴

¹⁷⁴ Entrevista com A., professor de física e voluntário da coordenação geral da EDUCAFRO Rio em 06 de setembro de 2018, no âmbito do projeto “As lutas do movimento negro por educação: saberes em fronteira no currículo da EDUCAFRO.”, no Instituto de Física da UFRJ, Cidade Universitária, Rio de Janeiro.

A professora G. relata sua percepção do racismo como estruturante das desigualdades, marcadas em sua própria trajetória, e, como essa percepção contribuiu para que ela buscasse lutar contra o racismo através da educação, atuando na EDUCAFRO:

Eu não tenho um amigo que foi criado comigo, eu não tenho isso. Eles morreram todos. Eu morava do lado de uma boca de fumo, quando eu descia... eu morava no morro. Quando eu descia a rua tinha quatro bocas de fumo. E dentre esses amigos todos que eu perdi, eu ainda perdi meu irmão, que era um ano mais novo que eu. Depois, quando a gente foi para Ricardo [de Albuquerque] eu perdi meu outro irmão assassinado também. (...) Eu tinha que me justificar e dizer que eles não eram bandidos, que eles morreram... um morreu na saída do baile, o outro morreu saindo do emprego. Eu sempre precisei justificar. “ah, mas, morreu? Eles eram bandidos?” As pessoas perguntam isso. Então eu fiquei pensando: “Poxa, será que todo negro que morre é bandido?” Porque tem essa pergunta? Porque eu tenho que ficar sempre explicando? (...) Engraçado, que a gente está ali pelos outros, mas pensando em nós mesmos. Eu estou ali pensando que eu não gostaria que mais ninguém passasse o que eu passei. Uma história de vida muito difícil. Ainda hoje não é fácil. Mas eu passei... pra que, que eu passei por tanta dor? Pra que, que eu sofri tanto? (...) Então eu estou lá e faço questão de dividir isso com eles, porque eu quero que eles percebam que a vida não é fácil, não é só pra eles, não. Não é pra ninguém na nossa situação. Quando você compreende isso, você quer dividir, você tem que compartilhar.... às vezes... quinta-feira eu fiquei aqui [no escritório] desde meio dia, e eu não fiz mais nada, eu fiquei preparando a minha aula.¹⁷⁵

A proximidade da história de vida de professores com a realidade dos alunos faz com que haja possibilidade de que tais professores sejam referências para os estudantes. Exemplos de trajetórias transformadas através da educação, de posturas de luta frente às dificuldades enfrentadas e de caminhos possíveis a seguir. A professora G. identifica a importância desse tipo de referência na vida dos estudantes a partir do olhar sobre sua própria trajetória:

Eu gostaria muito que a gente tivesse estudado mais, que meus irmãos tivessem estudado. Eu gostaria muito que eu tivesse estudado mais, que a minha escola não ficasse tanto tempo em greve. Eu gostaria muito que na rua tivesse uma mulher que fosse advogada, que fosse negra e que ela dissesse: “vão estudar!”. Eu gostaria muito de ter tido isso. Eu acho que a minha vida teria sido um pouquinho melhor. Porque eu cresci sem referência. (...) Meu tio não serviu o quartel, porque era arrimo de família, minha mãe fez até a admissão, não sabe ler nem escrever muito bem. Eu não tinha referência, eu não tinha alguém que eu pudesse dizer que eu queria ser igual, ou que me dissesse de uma forma mínima o caminho melhor pra eu seguir. Eu tive que fazer tudo isso sozinha. E esse processo não é bacana sozinha. Então, eu acho que eles se identificam demais, porque eu explico sempre, pra todas as turmas que chegam, qual é a razão de eu estar lá e o que é que a gente vai fazer dali por diante.¹⁷⁶

A percepção da dimensão do racismo demonstrada pela professora G. não fica de fora de suas aulas de redação. Apesar de uma preocupação com os possíveis temas a serem abordados e já abordados no ENEM e em outros vestibulares, o debate sobre a questão racial não deixa de estar presente, independente de sua recorrência nos exames:

¹⁷⁵ Entrevista com G., professora de redação do núcleo pré-vestibular FGV-Nelson Mandela, em 09 de julho de 2018, no âmbito do projeto “As lutas do movimento negro por educação: saberes em fronteira no currículo da EDUCAFRO.”, em escritório de advocacia, Centro, Rio de Janeiro.

¹⁷⁶ Entrevista com G., professora de redação do núcleo pré-vestibular FGV-Nelson Mandela, em 09 de julho de 2018, no âmbito do projeto “As lutas do movimento negro por educação: saberes em fronteira no currículo da EDUCAFRO.”, em escritório de advocacia, Centro, Rio de Janeiro.

Eu vou estar sendo hipócrita se eu disser pra você que a questão do racismo e do preconceito não estão sempre presentes. Isso é uma coisa recorrente. Por outro lado, eu procuro trazer os temas das universidades, o que caiu na UERJ, na PUC, na FGV e no ENEM. Esse é o meu mote principal. Então eu tenho, sei lá, 35% falando sobre preconceito e discriminação, de todos os gêneros, e, todo o resto é o que caiu nos vestibulares.¹⁷⁷

O ENEM tem apresentado, como demonstramos no capítulo 2, conteúdos referentes à Lei 10.639/03, inclusive em temas de redação. Isso não é um disparador para a presença de tais conteúdos nas aulas da professora G., que os trabalha independente da legislação, mas permite o fortalecimento de seu trabalho e a valorização dos conhecimentos que traz para o currículo, tendo em vista que eles podem ser chaves para o ingresso no Ensino Superior.

Eu acho que tem aparecido bem. No ENEM, então, quando ele falou sobre discriminação religiosa, não foi? Foi ótimo, acho que tem aparecido bem. (...) É um tema recorrente [nas minhas aulas] tenho certeza que quem estudou comigo não teve problemas.¹⁷⁸

Em relação às disciplinas ligadas às ciências exatas, vimos no segundo capítulo, uma recorrência muito baixa de conteúdos ligados à Lei 10.639/03 no ENEM. O professor A. relata como isso é fruto de um pensamento científico que ignora a questão racial.

a academia brasileira, aqui, os meus colegas, a grande maioria vai falar que a questão racial não é um problema no Brasil. No Brasil o problema é só social. Os negros têm os índices mais baixos porque são pobres e não porque são negros. Então as pessoas não entendem isso. E no ENEM, quem faz o ENEM é essa academia. Então até hoje, pelo menos na área de física, nas exatas, eu não vi nenhuma questão que abordasse isso. (...) Em física isso não é abordado e as pessoas não entendem porque deve ser abordado.¹⁷⁹

Esse pensamento vem, aos poucos, sendo transformadas pela presença de estudantes negros, apropriados de debates raciais, no espaço acadêmico, em diálogo com professores como A., exceções nesse espaço de produção de conhecimento.

Essa questão: “Porque a física, as exatas, atraem tão poucos negros” virou motivo de pesquisa. Então hoje... Quando eu fui para o Canadá [Para estudos pós-doutorais] e tive mais tempo e comecei a pensar nisso... hoje oriento alguns alunos nesse sentido. Tenho aluno do doutorado em física, ensino de física e são três agora de matemática nessa questão racial. Na física e na matemática. É claro que isso, dentro do estudo de física e do estudo de matemática você abordar isso, é totalmente não convencional, e tem muitas barreiras. Mas hoje eu trouxe e virou uma linha de pesquisa minha. Procuro entender porque isso. Então, tem alguns referenciais que a gente está estudando: Por que o negro escolhe pra estudar determinado assunto, quando consegue ascender, e não outro?¹⁸⁰

¹⁷⁷ Entrevista com G., professora de redação do núcleo pré-vestibular FGV-Nelson Mandela, em 09 de julho de 2018, no âmbito do projeto “As lutas do movimento negro por educação: saberes em fronteira no currículo da EDUCAFRO.”, em escritório de advocacia, Centro, Rio de Janeiro.

¹⁷⁸ Idem.

¹⁷⁹ Entrevista com A., professor de física e voluntário da coordenação geral da EDUCAFRO Rio em 06 de setembro de 2018, no âmbito do projeto “As lutas do movimento negro por educação: saberes em fronteira no currículo da EDUCAFRO.”, no Instituto de Física da UFRJ, Cidade Universitária, Rio de Janeiro.

¹⁸⁰ Entrevista com A., professor de física e voluntário da coordenação geral da EDUCAFRO Rio em 06 de setembro de 2018, no âmbito do projeto “As lutas do movimento negro por educação: saberes em fronteira no currículo da EDUCAFRO.”, no Instituto de Física da UFRJ, Cidade Universitária, Rio de Janeiro.

A negociação entre o currículo do ENEM, o currículo oficial da EDUCAFRO e os saberes antirracistas do professor parece mais complexa nas disciplinas exatas

Quando eu estava no Nelson Mandela, praticamente não tinha, quase não foi abordado isso [a questão racial], mas eu lembro que na minha primeira experiência, no pré, há muito tempo atrás, na PUC, eu levava muito isso, muito. Porque par mim era gritante, porque eu dava aula pra alunos de classe média, que iam de carrão. E tinha esse pré-vestibular que era nas salas e com pessoas completamente diferentes. E eu via que aquele garoto lá não... não tinha nada... rico. Ele era rico, mas não tinha nada a mais de mérito, além de ser rico pra estar ali. Então isso eu levava... nas minhas aulas eu falava bastante. E dava uma formação. Passava minha visão dessas diferenças, dessas desigualdades, dessas injustiças. No Nelson Mandela poucas vezes teve oportunidade de falar isso, porque o tempo era bem mais reduzido. *Eu praticamente não abordava nas aulas, mas eu abordava nas reuniões da EDUCAFRO* isso. Por exemplo, a questão de que, quando o negro ascende, ele nunca vai pra área de exatas. É difícil ele ir pra área de exatas. Então na EDUCAFRO você fala “Quem quer fazer direito?” 90% quer fazer direito. “Quem quer fazer física?” Ninguém. Ninguém quer fazer física. Quando aparece alguém que quer engenharia: “opa!”. Então eu abordo nas reuniões, nas aulas em si, se falasse, era *an passant*, não dava, não puxava muito não. Era nas reuniões em si.¹⁸¹

Entretanto, apesar de o debate não ter a mesma força nas aulas de física que tem em outras disciplinas, a própria identidade e exemplo de trajetória do professor tornam presentes saberes do movimento negro. O exemplo de sua militância e o fato de ser um professor de física que se reconhece como negro em uma das maiores universidades do país dialoga com as lutas do movimento negro por educação e pela afirmação da identidade negra.

O relato do professor nos indica que ele não deixava de trabalhar a questão racial nas aulas por lhes conferir pouca importância, tendo em vista que em outro curso no qual atuou esse era um tema recorrente em suas aulas. Ele nos aponta a escassez de tempo na aula de física e o uso de outros espaços disponibilizados pela EDUCAFRO para o desenvolvimento de tal debate. Espaços em que o professor sabe que a questão racial será privilegiada e que, em geral, não são pensados em outros cursos. O professor A. não apenas direciona o debate racial e social para outros espaços da EDUCAFRO, mas também se faz presente neles, atuando e pensando sua construção e as questões a serem trazidas. Ele demonstra em sua entrevista que o ingresso na universidade é importante, mas, é só uma parte do processo, a transformação das subjetividades, “mexer com a cabeça”, é tão importante quanto a possibilidade de ingressar no Ensino Superior e ascender socialmente, para A. o maior desafio, a parte mais difícil.

A gente tem lá uma cenourinha que atrai eles, que é uma bolsa na universidade e os pré-vestibulares. A gente atrai, mas ele chega lá sem nenhuma visão sobre essas questões raciais. Para muitos é o primeiro contato que têm, então a gente tem essa preocupação de mostrar pra eles. A gente tenta fazer trabalhos de formação de questões sociais, mas também mexer com a cabeça do cara. Porque o cara chega quebrado, chega quebrado, quebrado mesmo. É aquele povo colonizado, que você quebra psicologicamente. A questão da autoestima, isso são questões difíceis de trabalhar. Eu nunca consegui

¹⁸¹ Idem.

fazer isso nas aulas ainda. Mas, nas nossas reuniões a gente tenta fazer isso. E é muito difícil. (...) Essa questão de trabalhar a cabeça dele, de mostrar toda essa estrutura. Porque é que existe essa diferença. A gente tenta trabalhar, mas é difícil. Você encontra... Uma vez tinha uma menina lá que inicialmente era contra cotas. Ela virou cotista. Mas ela fala “Eu entrei aqui eu era contra cotas. Eu não entendia esse negócio. Pegava esse discurso do mérito sem entender que na verdade, é se desmerecer.” É muito comum conversar com pessoas nas camadas pobres que se desmerecem, Falam que não têm mérito. (...) E esse é o grande problema nosso, conseguir mudar essa cabeça dessas pessoas, mostrar que essa cabeça colonializada (...) que acredita nesses discursos piamente.¹⁸²

Esse professor é visto frequentemente nas Reuniões Gerais onde conta sua vivência como professor de física negro na universidade pública e convida os estudantes a ocupar esse espaço. Essa presença pode refletir nas salas de aula uma perspectiva do professor como referência, o que impacta no currículo mesmo que o conteúdo em si não esteja em pauta. As identidades e pertencimentos dos professores e estudantes são formativas do currículo e estão em negociação, podendo dar origem aos entre-lugares de significação.

De acordo com o coordenador pedagógico do núcleo, J., a busca por uma conscientização da questão racial aparece na forma de conteúdos nas disciplinas humanas, e na forma de “conversa” nas disciplinas exatas:

Os professores dão seus conteúdos normais, só que eles têm oportunidade, na conversa, de conscientizar o aluno na parte racial também, social, política, na realidade econômica. Por exemplo, nas aulas de matemática o professor sempre aborda: “Poxa gente, vamos estudar, estudar! A gente tá conseguindo botar mais pessoas negras na PUC, na FGV. Hoje a gente está estudando. Com as ações afirmativas o apoio até está mais seguro, mas sem estudar não há cota que faça milagre. Os de humanas todos, não tem como fugir, falam também, geografia, história, história do Brasil, então que a origem é a colonização, escravidão, aí que é abordada essa questão do início até o último dia de aula. Em geral também, mas nós de humanas e literatura também, então humanas em geral sempre aborda a questão da importância da questão racial como principal ícone de apoio e necessidade para uma ação afirmativa, democrática.¹⁸³

De modo algum objetivamos dizer que a disputa pelo conteúdo não é importante. Acreditamos que a valorização da história e cultura da África e dos afro-brasileiros, os saberes construídos e sistematizados pelo movimento negro, são fundamentais para a construção do conhecimento e para o desenvolvimento de uma educação democrática. Mas, entendemos que suas formas de construção são distintas nos diferentes campos de conhecimento e em cada espaço-tempo curricular. As negociações se dão no currículo a partir de restrições e possibilidades encontradas nos diferentes arranjos de produção do conhecimento social e acadêmico.

¹⁸² Entrevista com A., professor de física e voluntário da coordenação geral da EDUCAFRO Rio em 06 de setembro de 2018, no âmbito do projeto “As lutas do movimento negro por educação: saberes em fronteira no currículo da EDUCAFRO.”, no Instituto de Física da UFRJ, Cidade Universitária, Rio de Janeiro.

¹⁸³ Entrevista com J., coordenador pedagógico do núcleo pré-vestibular FGV-Nelson Mandela, em 05 de abril de 2018, no âmbito do projeto “As lutas do movimento negro por educação: saberes em fronteira no currículo da EDUCAFRO.”, na Catedral Presbiteriana do Rio de Janeiro, Centro, Rio de Janeiro.

Assim, percebemos que a EDUCAFRO constrói salas de aula antirracistas a partir de fronteiras que envolvem saberes, pertencimentos e identidades da organização, de alunos e professores e do ENEM no espaço-tempo do currículo. Em algumas disciplinas essas negociações contam com um repertório maior de debates da questão racial no campo. Há também as disciplinas criadas para fomentar tal debate, chamadas por alguns como disciplinas de conhecimentos gerais, como a disciplina cultura e cidadania

Eu acho que o nosso diferencial está nas disciplinas que a gente fala que são de conhecimentos gerais, que são pra preparar pra redação, que a gente sempre dá foco nas questões da minoria. E aí é sempre uma minoria falando. Então a gente consegue produzir com os alunos mais embasamento pra poder fazer uma boa redação. Então, eu acho que a gente consegue ter um diferencial aí. Não que os outros cursos não façam isso, mas eu acho que a questão da trajetória... E eu acho que a gente consegue produzir algumas escritas militantes nas redações. Porque a gente está fazendo militância em sala de aula, então, eles têm acesso ao conhecimento de uma maneira diferente.¹⁸⁴

Nas disciplinas exatas, parece haver uma necessidade de construção bastante inicial de tal debate, o que leva as negociações curriculares para campos de disputa bastante específicos. Essa negociação se dá nas salas de aula da EDUCAFRO, mesmo com as dificuldades estabelecidas, tendo em vista que o currículo oficial da organização e os saberes e pertencimentos dos professores em contato com ele, que os apropria de uma cultura de luta antirracista, estarão presentes nas fronteiras dos currículos que estão sendo construídos.

Entendemos que, de um modo geral, além das estratégias para a construção de um currículo próprio da EDUCAFRO, que se espraia por diferentes espaços-tempo com múltiplas fronteiras, a organização cria condições para o desenvolvimento de um currículo antirracista nas suas salas de aula. A circulação de saberes do movimento negro, as identidades e pertencimentos de professores formados pela organização, através do contato com uma cultura de luta antirracista nela desenvolvida, ou que a procuram por uma identificação ideológica trazem para as fronteiras dos currículos das salas de aula elementos capazes de produzir uma educação antirracista e assim, mais democrática. O fato de haver um currículo oficial da organização que afeta diferentes espaços-tempo formativos, incluindo as salas de aula, não elimina as diferenças, trazidas pelas identidades e pertencimentos de professores e alunos, e por outros currículos oficiais que compõe os currículos construídos nas salas, como o do ENEM. Vemos essas diferenças, em negociação no currículo, como a possibilidade de emergência de entre-lugares, de novas construções identitárias e novos saberes.

¹⁸⁴ Entrevista com V., professor de filosofia, sociologia e cultura e cidadania, em 17 de maio de 2018, no âmbito do projeto “As lutas do movimento negro por educação: saberes em fronteira no currículo da EDUCAFRO.”, em um café em Santa Tereza, Rio de Janeiro.

Destacamos que nosso enfoque dirigiu-se às salas de aula do Núcleo pré-vestibular FGV-Nelson Mandela, mas, entendemos que a construção de um currículo antirracista nas salas de aula da EDUCAFRO é potente nos diferentes núcleos da organização. Acreditamos nisso porque há características que atravessam os núcleos: a circulação de saberes do movimento negro; o contato com a cultura de luta antirracista, com professores militantes, muitos ex-alunos da organização; a aproximação de professores por terem ideais semelhantes aos propagados pela EDUCAFRO e a existência de espaços formativos fora das salas de aula, pelos quais circulam estudantes, professores e coordenadores de núcleos.

Considerações Finais

Entendendo currículo como espaço-tempo de fronteira cultural, percebemos a EDUCAFRO como lugar de encontro. Trajetórias de alunos coordenadores e professores se encontram nos núcleos pré-vestibulares, nas salas de aula, nas reuniões gerais, nas aulas de cultura e cidadania, nas reuniões de acolhida e nas provas de cidadania. Nesses lugares de encontro há múltiplas fronteiras, onde se entrelaçam saberes, identidades e pertencimentos dos sujeitos presentes e daqueles que produziram os currículos formais transportados para as vivências. O currículo do ENEM e de outros vestibulares marca as salas de aula, mas, eles não são os únicos currículos formais presentes. A organização construiu seu currículo formal, pautado em saberes construídos e sistematizados pelo movimento negro, em diálogo com a diversidade de sujeitos que a compõe. Este se faz presente não apenas nas salas de aula, mas em todos os espaços de encontro promovidos pela EDUCAFRO.

Indicamos que não é possível apartar os saberes do movimento negro, legitimados pela EDUCAFRO, e muitos de seus voluntários, em seu currículo, de outros saberes que se fazem presentes nas fronteiras. Assim como Macedo afirma que não considera

o “saber oficial” como o saber colonizador do professor ou do currículo pré-ativo. Entendo que os discursos globalizados que o constituem fazem parte tanto dos discursos que aparecem nos documentos escritos quanto de nossas — de professores e alunos — múltiplas formas de agir no currículo. Ou seja, penso o currículo como espaço-tempo de fronteira em que discursos globais e locais negociam sua existência (e inexistência posto que hibridizar significa renunciar à idéia de identidade baseada em raízes de qualquer natureza).¹⁸⁵ (2006b, 107)

entendemos que o currículo formal construído na EDUCAFRO, assim como seus sujeitos, hibridiza saberes globais e locais. Nosso olhar se volta para a EDUCAFRO em sua construção curricular por perceber que nesse espaço-tempo os saberes construídos e sistematizados pelo movimento negro são legitimados pela organização e por muitos dos sujeitos que dela fazem parte, potencializando o desenvolvimento de uma educação antirracista, tendo em vista que os saberes do movimento negro têm caráter emancipatório e são reeducadores das relações raciais, como indica Gomes (2017).

A EDUCAFRO é movimento negro, também produtor e sistematizador de saberes forjados na luta antirracista. Entendemos que as lutas por ações afirmativas protagonizadas pela EDUCAFRO lhe permitiram produzir saberes sobre a questão, que tanto pautaram as lutas que permitiram as cotas, quanto permitem que hoje, ao ter contato com seu currículo, os estudantes valorizem, acessem esse direito e continuem lutando por ele. Outro saber produzido pela EDUCAFRO é o seu currículo antirracista, que comporta saberes do movimento negro e os coloca em negociação com diferentes saberes em fronteira, construindo estratégias e espaços que os privilegiem.

No currículo da EDUCAFRO encontram-se sujeitos com variados pertencimentos. A relação da organização com a Ordem Franciscana não pode ser ignorada, pois, além de ter freis nas instâncias decisórias, tem um deles como seu principal representante, aquele que fala publicamente em nome da EDUCAFRO. Esse falar publicamente influi pessoas que acreditam na proposta da organização e conduz a uma associação direta entre EDUCAFRO e

¹⁸⁵ Macedo entende discursos globais “como os discursos através do qual o poder colonial opera, repletos de estereótipos que buscam fixar os sentidos, eliminar o outro, deslocar a ambivalência para fora do espaço em que pensamos e agimos o mundo. São discursos com ampla mobilidade — o que implica certo universalismo —, mas uma mobilidade que se deve a uma luta política, histórica, e não a características próprias desses discursos que os fazem melhor que as culturas locais. Sua ambivalência reside, portanto, na própria ambivalência do poder colonial tão bem descrita por Bhabha (2003).” (2006b: 107)

religiosidade. Os saberes religiosos não estão explicitados como presentes no currículo da organização, que se autodenomina ecumênica. Entretanto, organizam alguns ritos, como a oração nas reuniões gerais, e servem de modelo para alguns, através de seus ideais de ajuda ao próximo e comunhão cristã. Esses saberes estão em constante negociação com saberes do movimento negro, que valorizam as religiões de matriz africana, históricos lugares de resistência. Essa negociação se faz notar em diferentes momentos, mas, se materializa de forma evidente nas orações das reuniões gerais, onde todas as religiões representadas têm lugar de fala. Neste momento sempre se fazem presentes também religiões evangélicas, que têm muitos fiéis entre as classes populares. Esses são outros saberes religiosos que se colocam em fronteira no currículo da EDUCAFRO, emergidos de alunos, professores e coordenadores e de lugares onde alguns núcleos funcionam.

A diferença se faz presente nesse currículo em muitos âmbitos, um deles o racial. Educando afrodescendentes e carentes a EDUCAFRO tem uma maioria de estudantes e voluntários negros, mas também tem brancos incluídos nesses dois grupos. Em princípio, o grupo que fundou o PVNC, que futuramente daria origem à EDUCAFRO, pretendia fazer educação de negros, por negros. Entretanto, negociações foram necessárias, não havia tantos professores negros, as instituições que ofertariam bolsas entendiam como racismo a exclusividade da ação para negros, havia brancos pobres demandando Ensino Superior onde se organizava o pré-vestibular. Assim, a EDUCAFRO tem hoje voluntários e alunos negros e brancos, que além de terem oportunidades de crescimento pessoal e profissional, são reeducados em seu currículo antirracista. Além de dar oportunidade aos estudantes brancos de prepararem-se para o vestibular, a EDUCAFRO lhes permite o contato com uma educação antirracista, com potencial para transformar suas subjetividades, fazendo-lhes perceber o contexto racial em que vivem e, possivelmente, contribuindo para que ele seja questionado e que esses sujeitos se somem nas lutas contra o racismo.

Negros e brancos, de forma diferenciada pelo racismo que estrutura a sociedade, os estudantes e muitos voluntários da EDUCAFRO passaram por profundos processos de exclusão. Processos que podem, ao longo de suas trajetórias, tê-los impedido de ocupar lugares sociais de prestígio, e de acessar direitos que garantissem boas condições de vida. Devido à força dos processos de exclusão social, que mantém sempre os mesmos grupos fora dos privilégios e até mesmo dos direitos sociais, existe o risco de que tal situação seja naturalizada e que estes sujeitos acreditem que é impossível transformar essa realidade.

Concordamos com Nascimento, que afirma que as desigualdades no Brasil são percebidas como fenômeno natural, desassociadas dos processos históricos e sociais que as constituem e, que “naturalizada, a desigualdade torna-se elemento constitutivo das relações e instituições econômicas, sociais, políticas, culturais e morais que funcionam, ao mesmo tempo, como mecanismos e incentivos de produção e manutenção de mais desigualdades.” (2010: 123)

O currículo antirracista da EDUCAFRO permite o desvelamento das desigualdades que constituem as relações sociais e do racismo como estruturante das desigualdades, como nos mostra o professor V.:

Eles entram muito crus. (...) Achando que bandido bom é bandido morto e saem de lá entendendo que tem um processo que oprime o preto e oprime o pobre, e que a gente precisa se unir contra esses caras.
186

Diferente do que se passa nos currículos escolares, de forma geral, os “saberes emancipatórios produzidos e sistematizados pelo movimento negro” (GOMES, 2017: 54) estruturam um currículo formal na EDUCAFRO. Esse currículo formal não limita os saberes nas fronteiras do currículo que a EDUCAFRO constrói nas vivências de voluntários, professores e estudantes, de seus cursos pré-vestibulares ou bolsistas de universidades parceiras, mas se evidencia nessas fronteiras através de diversas estratégias. De acordo com Gomes o movimento negro produz saberes identitários, políticos, e estético corpóreos. Esses são saberes que constituem o currículo formal da EDUCAFRO, fazendo-se presentes no currículo vivido através de professores e voluntários militantes, imbuídos de cultura de luta antirracista (LIMA, 2017). Desta forma, os saberes em fronteira no currículo da EDUCAFRO constroem uma educação atirracista, que pode alterar a percepção dos sujeitos sobre si, sobre a sociedade em que vivem e sobre as relações sociais nas quais estão inseridos. Educação que pode influir na construção de subjetividades, na valorização da identidade negra e que pode revelar aos sujeitos a possibilidade de transformações na sociedade, potencializando resistências e lutas contra o racismo e por uma sociedade mais justa.

Neste trabalho abordamos diferentes espaços de encontro onde a EDUCAFRO pode fazer emergir os saberes que considera legítimos. Entretanto, é importante destacar que não foi possível analisarmos todos os espaços onde o currículo da EDUCAFRO se constrói, devido às restrições de tempo e dimensões da pesquisa. Entendemos que a militância nas ruas e com a presença nos espaços de poder, em Brasília, ou na ALERJ, por exemplo, é um espaço

¹⁸⁶ Entrevista com V., professor de filosofia, sociologia e cultura e cidadania, em 17 de maio de 2018, no âmbito do projeto “As lutas do movimento negro por educação: saberes em fronteira no currículo da EDUCAFRO.”, em um café em Santa Tereza, Rio de Janeiro.

profícuo de produção e troca de conhecimento, que não nos foi possível analisar. As redes sociais configuram-se hoje como espaços importantes para debate e trocas onde diferentes saberes se colocam em fronteira. No aplicativo *Whatsapp* a EDUCAFRO Rio tem diversos grupos, uns abertos a todos os associados, outros mais restritos, como os de coordenadores, por exemplo.

nos próprios grupos do *WhatsApp* a gente divulga muito, toda a situação do país, a parte de política, de economia, a gente procura jogar nos grupos, a pessoa lê, vão lendo os textos se tem alguma dúvida eles tiram com a gente também.¹⁸⁷

Apesar de termos inserção em alguns grupos de *whatsapp*, não nos debruçamos sobre estes espaços visando analisá-los como possibilidades de construção curricular. Muitos outros espaços certamente foram postos de lado em nossa pesquisa e podem ser analisados por outros estudos: os corredores, os espaços de alimentação e outros que não vamos mencionar ou perceber.

Apontamos ainda como lacuna desse trabalho a análise da perspectiva dos estudantes e dos egressos. Muitas das análises tiveram perspectivas de egressos, ex-alunos, por muitos deles serem voluntários da EDUCAFRO, caso de alguns professores e coordenadores que entrevistamos. Entretanto não foi enfoque da pesquisa o trabalho com estudantes ou egressos. Em nossa análise privilegiamos a perspectiva dos voluntários da EDUCAFRO, professores, coordenadores de núcleo e membros da coordenação regional. Dialogando com a presença dos egressos e alunos da organização nas instituições de Ensino Superior, pretendemos em pesquisa futura abordar a construção de coletivos negros universitários, entendendo que nesse espaço encontram-se sujeitos com diferentes trajetórias, além dos egressos da EDUCAFRO, e que a sua presença na universidade tem potencial para transformar esse espaço.

¹⁸⁷ Entrevista com L., voluntário da coordenação geral da EDUCAFRO Rio, em 05 de abril de 2018, no âmbito do projeto “As lutas do movimento negro por educação: saberes em fronteira no currículo da EDUCAFRO.”, no Instituto Ciência Humanas e Filosofia da UFRJ, Centro, Rio de Janeiro.

Referências:

ABRAMO, Laís. Desigualdades de gênero e raça no mercado de trabalho brasileiro. *Cienc. Cult.* vol.58 no.4 São Paulo Oct./Dec. 2006

ABREU, Martha e MATTOS, Hebe. Em torno das Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana: uma conversa com historiadores. *Estudos Históricos*. Rio de Janeiro, 21(41), jan./jun., 2008.

ALBERTI, Verena. *História oral: a experiência do CPDOC*. Rio de Janeiro, Editora da Fundação Getúlio Vargas, 1990.

_____. *O que documenta a fonte oral? Possibilidades para além da construção do passado*. In: II Seminário de História Oral. Belo Horizonte: da Universidade Federal de Minas Gerais, 1996.

_____. “Ouvir contar. Textos em história oral”. 1. ed. Rio de Janeiro: Editora Fundação Getulio Vargas, 2004. v. 1. 194p.

ALBERTI, Verena e PEREIRA, Amilcar Araujo. (orgs.) *Histórias do movimento negro no Brasil: Depoimentos ao CPDOC*. Rio de Janeiro: Pallas; CPDOC/FGV, 2007.

ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz. Regimes de Historicidade: Como se alimentar de narrativas temporais através do ensino de história. In.: *Narrativas do Rio de Janeiro nas aulas de história*. GABRIEL, Carmen Tereza; MONTEIRO, Ana Maria e MARTINS, Marcus Leonardo Bonfim. Rio de Janeiro. MauadX, 2018.

ALMEIDA, Marco Antônio Betine de. e SANCHEZ, Livia Pizauro. ENEM: Ferramenta de implementação da Lei 10.639/2003 - Competências para a transformação social? *Educação em Revista* vol.32 n.º 1 Belo Horizonte jan./mar. 2016.

BHABHA, Homi K. *“O local da cultura.”*. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1998.

BRASIL. Constituição Política do Império do Brasil. Carta de Lei de 25 de Março de 1824. Rio de Janeiro, 1824. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao24.htm Acesso em: 11 junho. 2017.

BRASIL. Parecer CNE/CP n.º 3, de 10 de março 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.

BRASIL. Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil. Rio de Janeiro, 1934. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm Acesso em: 11 junho. 2017.

BRASIL. Constituição dos Estados Unidos do Brasil. Rio de Janeiro, 1937. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao37.htm Acesso em: 11 junho. 2017.

BRASIL. Constituição dos Estados Unidos do Brasil. Rio de Janeiro, 1946. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao46.htm Acesso em: 11 junho. 2017.

BRASIL. “Lei 5692, de 11 de agosto de 1971”. Rio de Janeiro, 1971. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L5692.htm Acesso em: 11 junho. 2017.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. 292 p. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm . Acesso em: 18 dez. 2017.

BRASIL. “Decreto-Lei n. 10.639, de 09 de *janeiro de 2003*”. Estabelece a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 18 dez. 2017.

CABRAL, Amilcar. PAIGC: Unida e Luta. Lisboa: Nova Aurora, 1974.

CARNEIRO, Sueli. Mulheres em movimento. Estudos avançados vol.17 n.º.49 São Paulo Sept./Dec. 2003.

D’ÁVILA, Jerry. Diploma de Brancura: política social e racial no Brasil: 1917-1945. São Paulo: Editora UNESP, 2006.

FANON, Frantz. Pele negra, máscaras brancas. Salvador: EDUFBA, 2008.

FERREIRA, Higor Figueira. A construção do currículo em uma experiência escolar para meninos pretos e pardos na corte em meados do século XIX. Orientadora: Ana Maria Ferreira da Costa Monteiro. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2014.

GOMES, Nilma Lino. “Limites e Possibilidades da implementação da lei 10.639/03 no contexto das políticas públicas de educação” in PAULA, Marilene de & HERINGER, Rosana. Caminhos Convergentes: Estado e Sociedade na Superação das Desigualdades Raciais no Brasil. Rio de Janeiro: Fundação Heinrich Boll/ ActionAid, 2009.

_____. O Movimento Negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis, Rj: Vozes, 2017.

HALL, Stuart. “A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo.” Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 22, nº 2, p. 15-46, jul./dez. 1997

_____. Da diáspora: identidades e mediações culturais. Belo Horizonte: UFMG, 2003.

HOOKS, Bell. “Intelectuais negras”. Estudos feministas. Dossiê mulheres negras. Ano 3, vol. 2, 1995.

_____. Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

LIMA, Thayara Cristine Silva de. A Cultura de luta antirracista e as potencialidades do contato entre docentes de História e o movimento negro para a implementação da Lei 10.639/03. Rio de Janeiro, 2018. Orientador: Amilcar Araújo Pereira. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2018

MACEDO, Elizabeth. Currículo como espaço-tempo de fronteira cultural. Revista Brasileira de Educação. V.11, n.32. maio/ago. 2006a.

MACEDO, Elizabeth. Currículo: política, cultura e poder. Currículo sem fronteiras, v.6, n.2. 2006b.

MATTOS, H.; ABREU, M. . “*Em torno das Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana: uma conversa com historiadores.*” In.: Estudos Históricos (Rio de Janeiro), v. 21, p. 5-20, 2008.

MELO, Savana Diniz Gomes e DUARTE, Adriana. Políticas para o Ensino Médio no Brasil: perspectivas para a universalização. Cad. Cedes, Campinas, vol. 31, n. 84, p. 231-251, maio-ago. 2011.

MONGIM, Andrea Bayerl. Projetos de escolarização e ingresso de estudantes negros na universidade em contexto ações afirmativas. In.: Revista Contemporânea de Educação. V. 12, N. 23/ JAN-Abr/17

MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa. *Professores: entre saberes e práticas*. Educação & Sociedade, ano XXII, no 74, Abril/2001

MONTEIRO, Ana Maria e PENNA, Fernando de Araújo. Ensino de História: saberes em lugar de fronteira. Educ. Real., Porto Alegre, v. 36, n.1, jan./abr., 2011.

MOREIRA, Márcio Araújo. Análise do impacto da lei 10639/2003 no exame nacional do ensino médio de 1998 a 2013. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-graduação em Relações Etnicorraciais do Centro de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, CEFET/RJ. Rio de Janeiro, 2015.

NASCIMENTO, Alexandre do. Do Direito à Universidade à Universalização de Direitos: O Movimento dos Cursos Pré-Vestibulares Populares e as Políticas de Ação Afirmativa. Orientador: Giuseppe Mario Cocco. Tese (doutorado) – UFRJ/ ESS/ Programa de Pós-graduação em Serviço Social. Rio de Janeiro, 2010.

_____. Movimentos sociais, educação e cidadania. Um Estudo sobre os Cursos Pré-Vestibulares Populares. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Orientadora: Maria Julieta Costa Calazans. Rio de Janeiro, 1999.

PEREIRA, Amilcar Araujo. “*Por uma autêntica democracia racial! Os movimentos negros nas escolas e nos currículos de história*”. In: Revista História Hoje, v. 1, p. 111-128, 2012.

_____. “*O Mundo Negro: relações raciais e a constituição do movimento negro contemporâneo no Brasil*”. 1. ed. Rio de Janeiro: Pallas/FAPERJ, 2013. 344p.

_____. O Grupo PET- Conexões de saberes – Diversidade e as construções de identidades na Universidade e nas escolas. In.: COSTA, Warley da. E Pereira, Amílcar Araújo. (org.) Educação e Diversidade em diferentes contextos. 1 ed. Rio de Janeiro: Pallas, 2015.

POLLAK, Michael. *Memória, esquecimento, silêncio*. In: Estudos Históricos. Rio de Janeiro, CPDOC-FGV, v. 2, n. 3, 1989, p.3-15.

_____. *Memória e identidade social*. Estudos Históricos, Rio de Janeiro, vol. 5, n. 10, 1992, p. 200-212.

RIBEIRO, Djamila. Feminismo negro para um novo marco civilizatório: Uma perspectiva brasileira. Revista Internacional de Direitos Humanos. SUR. 2016

SANCHEZ, L. P. Educação Básica no Brasil e História e Cultura Africana e Afro-brasileira – Competências e Habilidades para a transformação Social?2014. 167 f. Dissertação (Mestrado em Mudança Social e Participação Política) - Escola de Artes, Ciências e Humanidades, Universidade de São Paulo, São Paulo. 2014.

SCHWARTZMAN, Luisa Farah. Seeing Like Citizens: Unofficial Understandings of Official Racial Categories in a Brazilian University. Journal of Latin American Studies 41, 221–250. <http://journals.cambridge.org> Downloaded: 24 Jun 2009

SILVA, Adriana Maria Paulo da. A escola de Pretextato dos Passos e Silva: questões a respeito das práticas de escolarização no mundo escravista. Revista brasileira de história da educação n° 4 jul./dez. 2002.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Mesa Redonda: 15 anos da Lei Federal 10639/2003: enfrentamento, lutas e resistências. In.: X Congresso Brasileiro de Pesquisadores Negros. Uberlândia-MG, 2018.

SIQUEIRA, Camila Zucon Ramos de. Os cursinhos populares: estudo comparado entre MSU e EDUCAFRO – MG. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Viçosa. Viçosa, Minas Gerais, 2011.

SOARES FILHO, Adauto Martins; SOUZA, Maria de Fátima Marinho de; GAZAL-CARVALHO, Cynthia; MALTA, Deborah Carvalho; ALENCAR, Airlane Pereira; SILVA, Marta Maria Alves da; Moraes Neto, Otaliba Libânio de. Análise da mortalidade por homicídios no Brasil. *Epidemiologia e Serviços de Saúde* v.16 n.1 Brasília mar. 2007.

SOIHET, Raquel. *A subversão pelo riso*. Rio de Janeiro, Fundação Getúlio Vargas, 1998.

SOUZA, Jessika Rezende. *Entre a cruz e o terreiro: uma análise em torno da integração entre a religiosidade afro brasileira e o Ensino de História no Museu do Negro*. Rio de Janeiro, 2016. Orientador: Amilcar Araújo Pereira. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Instituto de História, Mestrado Profissional em Ensino de História, 2016.