

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO E LINGUAGEM  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**LUIZ RODRIGUES**

**EDUCAÇÃO E CIDADANIA: UMA ANÁLISE DO CURSO DE EXTENSÃO PRÉ-  
VESTIBULAR TEREZA DE BENGUELA.**

**CÁCERES - MT**

**2019**

**LUIZ RODRIGUES**

**EDUCAÇÃO E CIDADANIA: UMA ANÁLISE DO CURSO DE EXTENSÃO PRÉ-  
VESTIBULAR TEREZA DE BENGUELA.**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Mato Grosso, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador Professor Dr. Paulo Alberto dos Santos Vieira

**CÁCERES - MT**

**2019**

Walter Clayton de Oliveira CRB 1/2049

RODRIGUES, Luiz .

R696e Educação e Cidadania: Uma Análise do Projeto de Extensão Pré Vestibular  
Tereza de Benguela / Luiz Rodrigues – Cáceres, 2019.  
125 f.; 30 cm.(ilustrações) Il. color. (sim)

Trabalho de Conclusão de Curso

(Dissertação/Mestrado) – Curso de Pós-graduação Stricto Sensu (Mestrado Acadêmico) Educação, Faculdade de Educação e Linguagem, Câmpus de Cáceres, Universidade do Estado de Mato Grosso, 2019.

Orientador: Paulo Alberto dos Santos Vieira

1. Pré-Vestibular. 2. Tereza de Benguela. 3. População Negra. I. Luiz Rodrigues. II. Educação e Cidadania: Uma Análise do Projeto de Extensão Pré Vestibular Tereza de Benguela.

CDU 37.017.4(817.2)

**LUIZ RODRIGUES**

**EDUCAÇÃO E CIDADANIA: UMA ANÁLISE DO CURSO DE EXTENSÃO PRÉ-  
VESTIBULAR TEREZA DE BENGUELA.**

Dissertação de Mestrado aprovada no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Mato Grosso, para obtenção do título de Mestre em Educação.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof. Dr. Paulo Alberto dos Santos Vieira  
(Orientador – PPGEdU/UNEMAT)

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup> Ana Maria Morais Costa  
(Membro Externo– UERN)

---

Prof. Dr. Odimar João Peripolli  
(Membro Interno – PPGEdU/UNEMAT)

**APROVADO EM: \_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_.:**

*Dedico este trabalho aos meus filhos Lucas Almeida Rodrigues e Luan Almeida Rodrigues, fonte de inspiração e motivação nas batalhas da vida. À minha mãe, Jacinta Ramos Rodrigues (Dona Jandira), que nunca mediu esforços nessa minha caminhada. Ao meu pai Sr. Farides José Rodrigues, pois, sem dúvida, a realização deste trabalho não seria possível sem o apoio e o amor dessas pessoas especiais. À minha esposa Vanusa Aparecida Almeida, companheira de todas as horas, conhecedora do desafio da pós-graduação.*

*Agradeço aos companheiros que me antecederam e lutaram arduamente pelo reconhecimento dos direitos dos Profissionais Técnicos do Ensino Superior – PTES, sem o qual eu não poderia ter gozado do Afastamento para Qualificação e nem da Bolsa de Estudos.*

*À UNEMAT, Instituição na qual realizei minha graduação em Licenciatura Plena e História (2010-2014) e a Pós-Graduação (mestrado) em Educação (2017-2019) e onde sirvo como PTES desde janeiro de 2014.*

*Ao meu orientador, Prof. Dr. Paulo Alberto dos Santos Vieira, com quem tive encontros acadêmicos que foram determinantes na minha formação intelectual, profissional e pessoal.*

*Finalmente, a todos aqueles que, direta ou indiretamente, foram responsáveis pela conclusão deste trabalho. Muito obrigado!*

[...] Durante mais de meio século, os cursinhos caríssimos, com seus professores carismáticos, garantiam a trajetória das elites na direção dos cursos e profissões de status elevado. Mas ao final do século XX, em meio ao alvoroço democratizante provocado pelos movimentos sociais, pela criação de ações afirmativas e pela luta contra a exclusão e o racismo, surgiram os primeiros cursinhos populares, criados pelo idealismo das ONGs e/ou pela chegada dos partidos de esquerda ao poder.

(Dulce Consuelo Andreatta Whitaker)

## RESUMO

A pesquisa trata de um estudo de caso sobre o Projeto de Extensão – Pré-vestibular Tereza de Benguela: construindo e ampliando oportunidades de acesso ao nível superior, aprovado nas instâncias universitárias e institucionalizado no âmbito da Pró-reitoria de Extensão e Cultura da Universidade do Estado de Mato Grosso, coordenado pela equipe do Núcleo de Estudos sobre Educação, Gênero, Raça e Alteridade (NEGRA). Tem como objetivo investigar e debater sobre a relevância dos “cursinhos” pré-vestibulares para negros e pessoas carentes e sua contribuição social para o fortalecimento da democratização do acesso ao Ensino Superior por parte da população negra, de moradores de bairros populares, jovens e adultos de baixa renda e estudantes egressos da escola pública, cuja formação básica não possibilita concorrer em condições de igualdade com estudantes abastados e advindos da escola privada. A coleta de dados foi realizada em dois momentos: o primeiro foi o acesso ao banco de dados do Curso Pré-Vestibular Tereza de Benguela, que é composto por um formulário socioeconômico, que foi preenchido pelos cursistas no ato da matrícula. O segundo momento foi a realização de uma entrevista semiestruturada com 10% dos 50 (cinquenta) cursistas. O critério para seleção destes entrevistados foi de cunho étnico racial, ou seja, cursistas que se declararam pretos ou pardos no formulário, além de 3 (três) professores do cursinho. A realização deste trabalho mobilizou autores como Bacchetto (2003), Silva (2006), Nascimento (1999), Castro (2005), Vitorino (2009) e Salvador (2008). Esses autores apontaram pontos positivos e negativos relacionados aos cursinhos pré-vestibular populares, colocando em pauta as razões para a necessidade dessa modalidade de iniciativa no fortalecimento da democratização do acesso ao Ensino Superior. Por se tratar de um tema que envolve conceitos como racismo, identidade, diferença, raça, movimento negro, descolonização do currículo, cidadania, democratização do acesso ao Ensino Superior, justiça social entre outros, fez-se necessária a mobilização de outros autores, tais como Cruz (2005), Cunha Jr (2003), Domingues (2007), Hall (2003), Munanga (2004), Gomes (2012), Carvalho (2002) e Freire (1976; 2001). Esses foram os principais teóricos que imprimiram a tônica dessa pesquisa, a qual revelou aspectos positivos e negativos no desenvolvimento do Pré-Vestibular Tereza de Benguela realizado no ano de 2016.

**Palavras-chave:** Pré-Vestibular; Tereza de Benguela; População Negra.



## ABSTRACT

The research talks about a case study about the Extension Project – pre-university preparatory course Tereza de Benguela: building and enlarging opportunities to enter the higher-level education, approved in university instances and institutionalized along the pro-rectory of Extension and Culture from the University of the State of Mato Grosso, coordinated by the team from the Study Group about Education, Gender, Race and Otherness (NEGRA). It has the objective of investigating and debating about the relevance of pre-university preparatory courses for black and needy people and its social contribution for strengthening the democratization of the access to the higher-level education by the black people, people who live in the suburbs, young people and adults with low income and former students from public schools, whose basic formation does not allow them to compete in equality conditions with richer students from private schools. The data collection has been carried out in two moments: the first one was the access to the database from the pre-university preparatory course Tereza de Benguela, which is made up by a socioeconomic form, which had been filled out by the students when enrolling. The second moment was the conduction of a semi-structured interview with 10% out of the 50 students. The criteria for selecting these interviewees have considered ethnic and racial aspects, i.e., students who consider themselves as black or mulatto in the form, besides also interviewing three teachers from the course. The making of this work has mobilized authors such as Bacchetto (2003), Silva (2006), Nascimento (1999), Castro (2005), Vitorino (2009) and Salvador (2008). These authors have pointed out positive and negative points related to pre-university preparatory courses, bringing into discussion the reasons for the necessity of this kind of initiative in strengthening the democratization of the access to higher-level education. Since it is a subject that involves concepts such as racism, identity, difference, race, black movement, curriculum decolonization, citizenship, democratization of the access to higher-level education, social justice, among others, it has been necessary to mobilize other authors, such as Cruz (2005), Cunha Jr (2003), Domingues (2007), Hall (2003), Munanga (2004), Gomes, (2012), Carvalho (2002) and Freire (1976; 2001). These have been the main theorists which have set the bar for this research, that has revealed positive and negative aspects in developing the pre-university preparatory course Tereza de Benguela, conducted in 2016.

**Keywords:** pre-university preparatory course; Tereza de Benguela; black people.

## **LISTA DE SIGLAS**

ASSUFRJ - Associação dos Trabalhadores em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro –

CNBB - Confederação Nacional dos Bispos Brasileiros

EDUCAFRO - Educação para Afrodescendentes e Carentes

NEGRA – Núcleo de Estudos sobre Educação, Gênero, Raça e Alteridade.

PVNC – Pré-Vestibular para Negros e Carentes

SINTUFRJ - Sindicato dos Trabalhadores em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro

UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro

UNEMAT – Universidade do Estado de Mato Grosso

RJ – Rio de Janeiro

IES - Instituição de Ensino Superior

PVP – Pré-Vestibular Popular

FEABESP – Federação das Entidades Afro-Brasileiras do Estado de São Paulo

CECAN – Centro de Arte e Cultura Negra

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Ações descritas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana....	38
Figura 2 - Organização da Carta de Princípios Movimento PVNC .....	52
Figura 3 - Núcleos do PVNC.....	57
Figura 4 - Núcleos do EDUCAFRO – 1999.....	62
Figura 5 - Linha do Tempo do Projeto Pré-Vestibular.....	67
Figura 6 - Perfil dos Professores .....	69
Figura 7 – Objetivos da Extensão Universitária.....	69
Figura 8 - Onde concluiu o Ensino Médio .....	75
Figura 9 - Autodeclaração .....	76
Figura 10 - Qual o seu estado Civil? .....	79
Figura 11 - Qual o seu sexo? .....	79
Figura 12 - Qual a sua faixa etária?.....	80
Figura 13 - Qual sua renda familiar?.....	80
Figura 14 - Qual sua locomoção?.....	82
Figura 15 - Possui acesso à internet?.....	83
Figura 16 - Escolarização da Mãe .....	84
Figura 17 - Escolarização do Pai .....	84
Figura 18 - Curso desejado.....	85
Figura 19 - Dados do Vestibular .....	85
Figura 20 - Perguntas da entrevista .....	87
Figura 21 - Índice de Aprovados em Vestibular ou ENEM .....	94

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>12</b>
<b>Proposições gerais.....</b>	<b>12</b>
<b>Objeto e Plano da Pesquisa.....</b>	<b>18</b>
<b>1 DEMOCRATIZAÇÃO, EDUCAÇÃO E CIDADANIA .....</b>	<b>20</b>
<b>1.1 História da educação e a população negra .....</b>	<b>20</b>
<b>1.2 Caminhos para a democratização na educação.....</b>	<b>27</b>
<b>1.3 Mito ou realidade: democracia racial em questão .....</b>	<b>31</b>
<b>1.4 O mito das três raças.....</b>	<b>33</b>
<b>1.5 Cidadania: algumas reflexões .....</b>	<b>34</b>
<b>1.6 Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana.....</b>	<b>38</b>
<b>2 PRÉ-VESTIBULAR POPULAR .....</b>	<b>43</b>
<b>2.1 O papel do Movimento Negro Brasileiro na democratização do acesso à educação básica e ao ensino superior no Brasil.....</b>	<b>43</b>
<b>2.2 Pré-vestibular popular: definição, conceitos e história.....</b>	<b>47</b>
<b>2.3 Pré-vestibular para negros e carentes. ....</b>	<b>52</b>
<b>2.4 EDUCAFRO - Educação para Afrodescendentes e Carentes .....</b>	<b>60</b>
<b>3 ESTUDO DE CASO DO PROJETO DE EXTENSÃO CURSO PRÉ-VESTIBULAR TEREZA DE BENGUELA, EDIÇÃO 2016, CÁCERES, MATO GROSSO. ....</b>	<b>65</b>
<b>3.1 Percurso historiográfico do projeto.....</b>	<b>65</b>
<b>3.2 Experiências e vivências: narrativas dos professores do projeto.....</b>	<b>68</b>
<b>3.3 Perfil dos cursistas do pré-vestibular Tereza de Benguela.....</b>	<b>75</b>
<b>3.5 Percepções e reverberações de alguns cursistas do Projeto .....</b>	<b>86</b>
<b>4 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>96</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>105</b>
<b>APÊNDICE .....</b>	<b>123</b>

## INTRODUÇÃO

### Proposições gerais

Justino e Manuel (2002) escrevem que a discussão sobre a necessidade de democratização do acesso ao ensino superior no Brasil para a população negra vem ocupando um espaço cada vez maior no debate sobre os caminhos em direção a um projeto democrático para um Brasil justo. Os autores defendem que o Movimento Negro Brasileiro (MNB) tem exercido um papel fundamental nesse debate. Nesse sentido, a iniciativa de Pré-Vestibulares Populares emerge como proposta de maximizar a representatividade de grupos específicos no ensino superior, entre eles, a população negra e carente.

Nesse processo histórico de construção, ainda inconclusa, a luta para que as classes populares e os grupos sociais marginalizados tenham de fato o direito à educação formal não é uma novidade no Brasil. Ao longo da nossa história, sobretudo a partir do século XX, vários movimentos sociais se organizaram para lutar pelo direito à escolarização. Esse é o caso dos cursos pré-vestibulares organizados para preparar estudantes oriundos de classes populares e grupos sociais marginalizados para os vestibulares (NASCIMENTO, 2002, p. 45).

Nascimento (2002) sustenta que os Cursos Pré-Vestibular Populares são iniciativas de caráter educacional, mobilizadas por diversos segmentos da sociedade, trabalhadores da educação, grupos comunitários e movimento negro, voltadas à parcela da população em situação de desvantagem, seja pela pobreza, seja pela discriminação racial. Dentro desse contexto, o autor destaca as iniciativas que trabalham temas como racismo, preconceito e discriminação racial<sup>1</sup>, os chamados PVNCs - Pré-Vestibular para Negros e Carentes.

Com caráter introdutório, será apresentada, de maneira sucinta, minha trajetória acadêmica percorrida até o ponto que culminou nessa pesquisa de mestrado. Nasci no ano de 1974 na cidade de Ilha Solteira (SP), penúltimo filho de um casal de trabalhadores. Meu pai,

---

<sup>1</sup> Buscando diferenciar racismo e preconceito racial de discriminação racial, Hélio Santos conceitua o racismo e o preconceito como modos de ver certas pessoas ou grupos raciais, enquanto a discriminação seria a manifestação concreta de um ou de outro. A discriminação racial é definida por esse autor como uma ação, uma manifestação ou um comportamento que prejudica certa pessoa ou grupo de pessoas em decorrência de sua raça ou cor. Assim, “quando o racista ou o preconceituoso externaliza sua atitude, agora transformada em manifestação, ocorre a discriminação”. Em que pese seu caráter comum de crença, o racismo e o preconceito também são entendidos por Santos como fenômenos diferentes. O racismo parte do pressuposto da “superioridade de um grupo racial sobre outro” assim como da “crença de que determinado grupo possui defeitos de ordem moral e intelectual que lhe são próprios”. O preconceito racial, por outro lado, limita-se à construção de uma ideia negativa sobre alguém produzida a partir de uma comparação realizada com o padrão que é próprio àquele que julga. (JACCOUD; BEGHIN, 2002, p. 37)

barrageiro<sup>2</sup>, profissão à qual dedicou muitos anos da sua vida, veio a se aposentar durante a construção da Usina Binacional de Itaipu, no início da década de 1990. Minha mãe, costureira, desenvolveu a maior parte de seu ofício no âmbito de sua própria residência. Eu tenho quatro irmãos e uma irmã, todos residentes na cidade de Foz do Iguaçu (PR).

Concluí as séries iniciais e o Ensino Fundamental I (antigo primário) no Colégio Anglo Americano (escola privada custeada pela Itaipu) entre os anos de 1980 e 1985. No ano de 1986, mudei-me para a cidade de Três Lagoas (MS), e me matriculei em uma Escola Pública Estadual. A falta de adaptação ao novo contexto escolar colaborou para minha evasão escolar, perdurada por dezesseis anos. No ano de 2008, recém-chegado ao município de Cáceres (MT), motivado pelo desemprego devido à falta de qualificação, decidi retomar os estudos. Realizei matrícula na modalidade de Educação para Jovens e Adultos (EJA). No ano de 2010, de posse do certificado de conclusão do Ensino Médio, prestei vestibular na UNEMAT.

Fui aprovado e cursei Licenciatura Plena em História entre os anos de 2010 e 2014. Em 2015, aproximei-me do Núcleo de Estudos sobre Educação, Gênero, Raça e Alteridade (NEGRA), com o qual iniciei atividades relacionadas ao tema das Relações Étnico-Raciais. Em 2016, lecionei a disciplina de geografia no projeto de extensão coordenado por este núcleo. A partir de então, elaborei um projeto para concorrer a uma vaga no mestrado do PPGEdU/UNEMAT no ano de 2017. Com êxito, minha proposta lançou o olhar para o estudo de caso do Pré-Vestibular Tereza de Benguela<sup>3</sup>.

Sendo assim, este trabalho resulta de experiências pessoais e profissionais desenvolvidas no segundo semestre do ano de 2016, com o *Projeto de Extensão – Pré-vestibular Tereza de Benguela: construindo e ampliando oportunidades de acesso ao nível superior*, aprovado nas instâncias universitárias e institucionalizado no âmbito da Pró-Reitoria de Extensão e Cultura da Universidade do Estado de Mato Grosso, coordenado pela equipe do Núcleo de Estudos sobre Educação, Gênero, Raça e Alteridade (NEGRA).

A pesquisa analisou o Projeto de Extensão Pré-vestibular Tereza de Benguela para identificar o perfil socioeconômico dos cursistas, bem como a influência do projeto nos

---

<sup>2</sup> Este termo era usado para classificar as pessoas que trabalhavam na construção de usinas hidrelétricas.

<sup>3</sup> A força da Rainha Tereza Benguela, do Grupo Bantu, é sempre mencionada nos relatos orais (SILVA, 2002). Uma guerreira que lutou, organizou e comandou o Quilombo do Quariterê durante o século XVIII em prol dos negros, representando a força feminina de Vila Bela foi conhecida como Rainha Tereza. Com sua força, o quilombo se manteve ativo por um período considerável, o que contribuiu para a preservação da vida de muito negros. Tereza sempre foi Rainha, e como tal preferiu a morte a ter que voltar a ser escrava; após a destruição do Quilombo, suicidou-se. Mas a vida de Tereza não acabou com seu suicídio. De acordo com muitos relatos de moradoras de Vila Bela, se personificou nas mulheres da Vila, deixou seu exemplo de determinação e preocupação com o próximo; mesmo na contemporaneidade muitas mulheres se consideram um pouco Tereza de Benguela. (PRATES, 2011, p. 11)

índices alcançados no que se refere à representação da população negra e carente nos assentos universitários. Possibilitou ainda compreender a contribuição do MNB na construção de políticas de combate à desigualdade racial e no aumento da representação da população negra nas universidades brasileiras.

O trabalho buscou responder algumas problematizações, entre elas: Este Projeto de extensão tem contribuído para aumentar a representatividade da população negra no Ensino Superior? De que maneira? Qual o perfil socioeconômico dos cursistas deste projeto?

A hipótese dessa pesquisa sustenta que o Projeto de Extensão Curso Pré-Vestibular Tereza de Benguela contribuiu de maneira positiva para o aumento dos índices de aprovação de grupos específicos em processos de seleção para o Ensino Superior, como o Vestibular e o ENEM, no ano de 2016. Tais grupos estão representados por jovens e adultos, homens e mulheres, suburbanos, de baixa renda, em sua maioria negros, oriundos da rede pública de educação.

Como parte dos procedimentos metodológicos, foi realizada uma pesquisa bibliográfica. O balanço de produção foi realizado através de consultas *on-line* na base de dados (acesso livre) da BDTD (Biblioteca Digital de Teses e Dissertações) do IBICT (Instituto Brasileiro de Informação em Ciências e Tecnologias), na área de Educação, na qual se buscaram os resumos dos trabalhos de maior interesse, através de descritores, correspondentes ao período de 2000 a 2016. Sobre o tema do Pré-Vestibular Popular, foi detectada uma quantidade significativa de teses e dissertações produzidas por diversos pesquisadores. Para a realização deste trabalho, foram selecionados alguns, entre eles; Bacchetto (2003), Silva (2006), Nascimento (1999), Castro (2005), Vitorino (2009), Salvador (2008).

Esses autores apontaram pontos positivos e negativos relacionados aos Cursinhos Pré Vestibular Populares, colocando em pauta as razões para a necessidade dessa modalidade de iniciativa no fortalecimento da democratização do acesso ao Ensino Superior. Todas as pesquisas possuem relevância para o debate, entretanto, por questão de método, foram selecionadas apenas três para compor essa introdução.

A primeira pesquisa selecionada foi realizada na Universidade Estadual Paulista – UNESP – Faculdade de Ciências e Letras Campus de Araraquara – SP – Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar do Departamento de Ciências da Educação, de autoria de Diego da Costa Vitorino, dissertação intitulada *O cursinho pré-vestibular para negros e carentes da ONG FONTE (Araraquara-SP) à luz dos debates sobre racismo e cultura negra*, no ano de 2009. O autor destaca, em sua pesquisa, que o espaço do cursinho pré-vestibular

pode ser compreendido como palco de disputa política da população afro-brasileira para alcançar os bancos universitários. O trabalho apresenta a proposta político-pedagógica do “Cursinho Pré-Vestibular para Negros e Carentes” elaborada por professores e coordenadores da ONG FONTE, cuja principal meta é a inserção dessa população no ensino superior.

A pesquisa desvela que a capacitação dos educadores para o trabalho com a questão do combate ao racismo, acaba criando uma pedagogia antirracista, muito atenta aos atos de discriminação e preconceito em sala de aula. Vitorino (2009) defende a importância dessa ação afirmativa no combate ao racismo. Sobre isso o autor escreve:

Os primeiros cursinhos para negros no país datam do fim da década de 1980 e podem-se situar as primeiras experiências no Estado da Bahia – com o pré-vestibular do Instituto Cultural “Steve Biko” – e no Rio de Janeiro e São Paulo – com o “Educafro” e o Cursinho para negros e carentes da USP na capital paulista. Atualmente esses projetos são denominados pelos órgãos federais como propostas “inovadoras” de pré-vestibular (VITORINO, 2009, p. 12).

Vitorino (2009) compreende que as políticas de ações afirmativas são instrumentos eficientes para minimizar o descaso e a discriminação, a qual revela seu efeito na baixa escolarização dos negros no Brasil.

A segunda pesquisa destacada foi realizada no Programa de Pós-Graduação em Serviço Social do Departamento de Serviço Social da PUC – Rio de Janeiro, no ano de 2008, de autoria de Andréia Clapp Salvador, intitulada *ação afirmativa no ensino superior: estudo da política de inserção de alunos pobres e negros na PUC-rio*. Em sua pesquisa, apresenta-se um histórico do PVNC – Pré-Vestibular para Negros e carentes:

Ainda durante as décadas de 1980 e 1990, diversos grupos, como associações de moradores, movimento das meninas e meninos de rua, movimentos ecológicos, movimento dos sem-terra, movimento negro, entre outros, se organizaram e trouxeram novas propostas de ação voltadas para a garantia de direitos diversos. Alguns se articulavam em torno da luta pelo direito à moradia, ao saneamento básico, à saúde e à terra. No campo da educação, mais especificamente na luta por um maior acesso às universidades, surgiram os Pré-Vestibulares para Negros e Carentes (SALVADOR, 2008, p. 68).

De acordo com Salvador, O primeiro núcleo do Pré-Vestibular para Negros e Carentes surgiu na Baixada Fluminense, no ano de 1993. As discussões e articulações para a organização do primeiro núcleo do Pré-Vestibular para Negros tinham como objetivo a capacitação de estudantes para o exame vestibular da PUC-SP e das universidades públicas do estado do Rio de Janeiro. Alguns acontecimentos foram determinantes para a consolidação do movimento dos cursos pré-vestibulares para negros e carentes. Sobre isso, a autora destaca:



**São Paulo:** a ideia de organização de um curso pré-vestibular para negros nasceu a partir das reflexões da Pastoral do Negro, num período entre 1989 e 1992. A PUC-SP, através do Cardeal Arcebispo Dom Paulo Evaristo Arns, concedeu bolsas de estudo para estudantes participantes do Movimento Negro e movimentos populares;

**Bahia:** em 1992, através da cooperativa educacional Steve Biko, surgiu um pré-vestibular que tinha como objetivo apoiar e articular a entrada da juventude negra da periferia nas universidades;

**Rio de Janeiro:** em 1986, foi criado o curso pré-vestibular da Associação dos Funcionários da UFRJ (atual SINTUFRJ), destinado a preparar trabalhadores para o vestibular. Em 1992, formou-se o curso Mangueira Vestibulares (SALVADOR, 2008, p.70).

Sendo assim, Salvador (2008) explica que o PVNC é uma iniciativa que nasceu da parceria entre grupos religiosos católicos e não católicos e da participação de militantes vinculados a outras organizações sociais. O que possibilitou uma articulação entre esses diversos grupos foi a luta por uma causa única, pautada preferencialmente pela igualdade social e racial no campo da educação.

A terceira e última pesquisa destacada foi realizada na Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologias, Presidente Prudente, Programa de Pós-Graduação em Geografia, no ano de 2005, de autoria de Cloves Alexandre de Castro sob o título; *Cursinhos alternativos e populares: movimentos territoriais de luta pelo acesso ao ensino público superior no Brasil*. Em sua pesquisa, o autor escreve sobre a Educação para Afrodescendentes e Carentes (EDUCAFRO). Castro (2005) compreende que esse núcleo pode ser considerado referência quando o assunto é Curso Pré-Vestibular (étnico racial). Em seu texto o autor escreve:

A EDUCAFRO está entre as mais bem-sucedidas experiências de Cursinhos Populares do Brasil. Atualmente prepara para o vestibular cerca de 5000 (cinco mil) estudantes negros que, sem o curso, teriam dificuldades financeiras para continuar os estudos. A entidade conta com 184 núcleos, presentes em toda a periferia da cidade de São Paulo e em algumas cidades do interior, e mantém intenso diálogo com diversos setores de atuação, como Direitos Humanos, Moradia, Reforma Agrária, entre outros. Os núcleos são formados a partir do momento em que atores sociais têm o propósito de transformar a luta que a EDUCAFRO encampa numa luta de toda a comunidade (CASTRO, 2005, p. 49).

O autor explica que foi na campanha da fraternidade da igreja, em 1988, com o tema do centenário da abolição da escravatura, que surgiu a ideia de construir um Pré-Universitário para negros e pobres em geral. A Confederação Nacional dos Bispos Brasileiros (CNBB) passou a incentivar a formação dos agentes de pastoral negros. Nessa discussão, surgiu a questão do acesso à universidade e da representação da comunidade negra nos bancos das universidades públicas do país. Castro (2005, p. 52) escreve que:

A EDUCAFRO tem sido uma referência nas ações que visam romper as “cercas” das universidades, materializadas nos exames vestibulares. Impostas por políticas elitistas, tais “cercas” têm como maiores beneficiários o ensino privado e sua rede de cursinhos comerciais. Eles difundem a ideia de que apenas as “feras” e as “melhores cabeças” sobrevivem aos vestibulares das “melhores” universidades e cursos do país. Já as “piores” cabeças ficam reféns da ferocidade do ensino privado, cujas instituições, em grande parte, não têm priorizado qualidade e excelência ao longo de sua história (aspas no original) (CASTRO, 2005, p. 52).

Ao longo das análises, observou-se que a EDUCAFRO e o PVNC apareceram com muita frequência nas pesquisas, o que nos remete a compreender a importância e a relevância desses núcleos no que se refere à Pré-vestibular Popular no Brasil.

Por se tratar de um tema que envolve diversos conceitos, tais como racismo, identidade, diferença, raça, movimento negro, descolonização do currículo, cidadania, democratização do acesso ao Ensino Superior, equidade, justiça social entre outros, fez-se necessária a mobilização de outros autores, tais como: Cruz (2005), Cunha Jr (2003), Domingues (2007), Hall (2003), Munanga (2004), Gomes (2012), Carvalho (2002) e Freire (1976; 2001). Esses foram os principais teóricos que imprimiram a tônica dessa pesquisa.

Outra etapa do procedimento metodológico se deu pela obtenção dos dados. A coleta se realizou em três momentos: o primeiro foi o acesso ao banco de dados do Projeto de Extensão Pré-Vestibular Tereza de Benguela (acesso livre) no Blog do NEGRA, que contém um formulário socioeconômico composto por vinte e sete perguntas fechadas, que foram devidamente respondidas pelos cursistas no ato da matrícula. O objetivo do formulário socioeconômico foi coletar dados e identificar a realidade socioeconômica dos cursistas, constituindo um instrumento importante na composição do perfil dos estudantes do Pré-vestibular Tereza de Benguela, edição de 2016.

O segundo momento foi a realização de uma entrevista semiestruturada com 10% dos cinquenta cursistas. O critério para seleção desses entrevistados foi de cunho étnico-racial, ou seja, cursistas que se declararam pretos ou pardos e que aceitaram participar da pesquisa.

No terceiro momento foi realizada uma entrevista semiestruturada com professores do projeto, o convite para participação da pesquisa foi estendida para todos os professores que lecionaram no Curso Pré-Vestibular Tereza de Benguela, porém só obteve-se retorno de aceite por parte de três professores, os demais professores não manifestaram interesse na participação da pesquisa.

O objetivo da entrevista foi aprofundar os aspectos coletados no formulário socioeconômico e conhecer as percepções dos cursistas acerca do Pré-Vestibular Tereza de

Benguela e deste modo, desvelar a contribuição deste projeto de extensão ao acesso ao ensino superior. Identificar a percepção dos professores ao lecionar em um projeto de extensão desta natureza. A entrevista possibilitou conhecer o perfil e as trajetórias escolares dos atores da pesquisa, compreender quais contribuições o projeto trouxe aos cursistas e aos professores.

### **Objeto e Plano da Pesquisa**

Este trabalho está dividido em três capítulos: o primeiro aborda princípios e fundamentos sobre democratização, educação e cidadania da população negra dispostos na legislação vigente. Apresenta também um contexto da história da educação na perspectiva das relações étnico-raciais. Traz à tona alguns conceitos de democracia racial e cidadania. Por fim, aponta alguns caminhos e práticas pedagógicas que podem ser desenvolvidos para se atingir o proposto nos princípios de uma educação democrática para a diversidade étnico-racial no Brasil.

O segundo capítulo apresenta uma abordagem teórica e conceitual do Pré-Vestibular Popular (PVP) e busca compreender o contexto no qual esse fenômeno foi criado e disseminado no Brasil. Essa parte do trabalho visa a responder algumas problematizações, dentre elas, quais foram os motivos que desencadearam as iniciativas dos PVPs; quais são seus objetivos; quem são seus públicos-alvo; de onde provêm seus financiamentos; se existem distinções entre os PVPs; e quem são os sujeitos mobilizados nestas ações. Essa parte do trabalho está orientada por essas problematizações e visa a aproximar o leitor do estudo de caso desenvolvido no capítulo seguinte.

O terceiro capítulo apresenta os resultados desse estudo de caso. Em um primeiro momento, apresenta a análise das entrevistas realizadas com os professores do projeto. Nessa parte do trabalho, observam-se as experiências e vivências através das narrativas de alguns professores que lecionaram no Pré-Vestibular Tereza de Benguela. Em um segundo momento, a pesquisa realiza a análise dos dados do perfil socioeconômico dos cursistas. Em um terceiro e último momento, a pesquisa desvela o resultado das análises das entrevistas realizadas com os cursistas do projeto.

Por fim, o trabalho apresenta as considerações finais, uma síntese de todo o trabalho com ênfase nas análises de dados debatidos na empiria do terceiro capítulo. Em seguida, encontram-se as referências bibliográficas, anexos e apêndices.

Espera-se que essa pesquisa contribua para os avanços da democratização do acesso ao ensino superior, especialmente no que tange à região centro-oeste do país, especificamente

no estado de Mato Grosso, cuja maior parcela da população se autodeclara negra e que abriga, em âmbito público, a UNEMAT – Universidade do Estado de Mato Grosso, e a UFMT – Universidade Federal de Mato Grosso.

## **1 DEMOCRATIZAÇÃO, EDUCAÇÃO E CIDADANIA**

Este capítulo discute princípios e fundamentos sobre democratização, educação e cidadania da população negra dispostos na legislação e na produção de pesquisadores. Para isso, em princípio, procura-se apresentar um contexto da historiografia educacional, trazendo um conceito de educação, de modo a justificar qual concepção será adotada neste trabalho. Posteriormente, traça-se o percurso historiográfico da educação para as relações raciais contidas nas legislações. Abordam-se também alguns conceitos de democracia racial e cidadania. Por fim, apontam-se alguns caminhos e práticas pedagógicas que podem ser percorridos para se atingir o proposto nos princípios de uma educação democrática para a diversidade étnico-racial realmente eficaz.

### **1.1 História da educação e a população negra**

Em um país em que mais de 50% da população se autodeclara negra, fica impossível entender porque essa população não é identificada nas narrativas da história da educação. A falta de um recorte racial nas investigações da história da educação no Brasil é apontada por Pinto (1992), ao anunciar que as reivindicações da população negra são continuamente ignoradas, como, por exemplo, quanto à criação de escolas, centros culturais, envolvimento político, social e propostas de uma educação que leve em consideração a diversidade étnica das pessoas.

*A história ensinada é feita por brancos e para brancos; não existem nossos heróis, fato que traz um grande vazio para a criança, pois reflete nela o que é ser importante é o outro, não ela. E a imagem que lhe é transmitida da África se apresenta com os contornos de um continente habitado por negros selvagens e atrasados (LUIZ; SALVADOR; CUNHA JUNIOR, 1979, p. 70).*

Essa situação acarreta grandes prejuízos para a população negra no que se refere tanto à escolarização, quanto à afirmação de uma identidade. Ainda nos dias atuais, pouco se admite de fato sobre as origens e a composição da nação brasileira, não considerando a imensa influência que a cultura africana sempre exerceu e exerce sobre o modo de ser do brasileiro e isso tem gerado, ao longo da história, uma lacuna imensurável no seio da própria população. Assim, deixar de estudar sobre a história da educação da população negra significa negá-la.

A luta das camadas negras pela sua inclusão no processo de escolarização oficial, as lições repassadas na imprensa negra sobre boas maneiras, o estímulo ao desenvolvimento de práticas culturais de origem africana, a luta pela inclusão de temas específicos dos afrodescendentes na escola comum, a luta em torno de aglutinar os afrodescendentes em uma identidade negra positiva, os cursos de atualização, os cursos de alfabetização, os cursos de música, de inglês, de educação física, de artes, corte costura, as palestras, os seminários, [que] são exemplos de práticas vinculadas à ação organizada dos negros que caracterizam uma história da educação que, embora ausente nos relatos oficiais da história da educação brasileira, evidencia que mesmo à margem da cidadania os negros acompanharam os processos de compactação da nação brasileira e nele exerceram influência (CRUZ, 2005, p. 11).

Mesmo após novas perspectivas sobre a história da educação e vários enfoques referentes a maneiras de compreensão dos procedimentos educativos, sobretudo no que diz respeito a esse tema de pesquisa, percebe-se que se agregou o mesmo modelo que acaba quase eliminando a população negra de todo um processo histórico da educação, desconsiderando assim toda uma contribuição cultural, social, educacional e econômica. Um dos principais aspectos que faz uma pessoa não se reconhecer como tal é essa exclusão da historiografia ainda existente. Aí está a importância da apresentação de livros de história da educação que, ao serem trabalhados, possam valorizar e causar empoderamento da população negra e carente.

Diante dessas situações impostas em nossa sociedade, coaduna-se com Ianni (1998, p. 189-190) ao enfatizar que:

As contradições de classes são importantes, não há dúvida. Mas também as contradições étnicas, raciais, culturais e regionais são importantes para compreendermos o movimento da sociedade tanto na luta para transformar a sociedade, pela raiz, no sentido do socialismo.

Ao reconhecer a importância das diferenças não apenas em suas dimensões classistas, mas também nessas complexas inter-relações de construção e desconstrução socioculturais, pode-se pensar em transformação dentro de uma sociedade. Por isso, questionar o que se tem trabalhado na historiografia brasileira é essencial para uma ruptura de estereótipos naturalizados.

A historiografia educacional mais tradicional sofria do que se podia chamar de “racismo historiográfico”, porque quando abordava o negro nos seus processos de aquisição de conhecimentos era somente da forma estigmatizada e pejorativa. Essas interpretações negavam todos os mecanismos de resistência criados por eles ao longo da história, inclusive nas questões que alcançavam o recorte educacional. Dessa forma, a história da educação dos negros era um campo não consolidado, esquecido tanto entre os pesquisadores da Educação, como os que se dispunham a compreender o processo que envolvia as relações sociais no país (REIS, 2010, p.23)

Desse modo, cabe refletir sobre a finalidade da educação para entender os limites e possibilidades de utilizá-la como processo emancipatório. É preciso trazer um olhar crítico sobre a sociedade, analisando-a de modo que, na compreensão dessa realidade, não se distinga a teoria da prática: conhecer essa realidade é agir nela, voltando o olhar para o avanço da consciência de uma sociedade em geral.

No entanto, essa historiografia da educação construída a partir de recortes de objetos de pesquisa, de tempo e de espaço mais circunscritos, possibilitando um aprofundamento em vários aspectos do processo educacional, alterou muito pouco as interpretações tradicionalmente feitas em relação aos negros e à educação. As análises são construídas a partir de objetos bastante específicos que são interpretados a partir da delimitação de aspectos da educação e da sociedade, mas na maioria das vezes a questão racial não é considerada. Essa atitude mantém vivo certo imaginário que pressupõe a escola como espaço privilegiado da população branca e pouco tem contribuído para desmistificar a generalização responsável pela associação do negro com o escravo (RIBEIRO, 2016, p. 5).

Parafraseando Gomes (2012), os processos de descolonização dos currículos na escola brasileira defendem uma concepção de currículo que seja articulada com a realidade cultural do país e que possa ultrapassar os limites dos meros conteúdos preparatórios de exames de vestibular e ENEM. A autora compreende a necessidade de conectar o conhecimento científico com o conhecimento produzido pelos sujeitos sociais, respeitando suas condições socioculturais e históricas. Uma de suas argumentações consiste em afirmar que a ampliação do direito à educação, a universalização da educação básica e a democratização do acesso ao ensino superior trouxeram, ao contexto educacional, sujeitos antes escondidos, excluídos, que, atualmente, questionam a colonização dos currículos e clamam por propostas para uma educação emancipatória.

É nesse contexto que se encontra a demanda curricular de introdução obrigatória do ensino de História da África e das culturas afro-brasileiras nas escolas da educação básica. Ela exige mudança de práticas e descolonização dos currículos da educação básica e superior em relação à África e aos afro-brasileiros. Mudanças de representação e de práticas. Exige questionamento dos lugares de poder. Indaga a relação entre direitos e privilégios arraigada em nossa cultura política e educacional, em nossas escolas e na própria universidade (GOMES, 2012, p. 100).

De acordo com Gomes (2012), descolonizar os currículos é um desafio para a educação escolar brasileira e implica em manter diálogo constante entre a escola e a realidade social dos sujeitos que lutam contra a desigualdade e a favor da diversidade cultural, um movimento contra a hegemonia do paradigma atual do país. A autora aponta o silenciamento

de temas como discriminação racial, pois esse silêncio retrata a manifestação explícita da necessidade de se estudar sobre o tema.

Ao longo dos anos, a população negra foi excluída de aparecer como sujeitos históricos na história da educação. Atitudes como essa dificultam uma transformação crítica da sociedade, pois é negada a multiplicidade dos aspectos da vida social e da riqueza cultural do povo brasileiro. Ser um sujeito protagonista na história da educação também faz parte de uma construção historicamente estabelecida, como já destacava Pinto (1992, p. 47):

A História da Educação, por sua vez também vem ignorando sistematicamente as iniciativas de grupos negros no campo da educação, tais como a criação de escolas, centros culturais seu engajamento em campanhas de alfabetização visando à população negra, ou mesmo suas propostas de uma pedagogia que leve em conta a pluralidade étnica do alunado.

Essa situação gera uma insuficiência de abordagens históricas referentes às trajetórias da história da educação da população negra no Brasil e isso não indica que são os povos que não têm história. Há populações cujas fontes históricas sequer foram estudadas e exploradas, ou melhor, não foram inseridas na história geral da educação brasileira. Com a cultura afro-brasileira inclusa nas fontes históricas e no currículo escolar, mostra-se a importância do processo de interação social e também da construção do conhecimento de si, demonstrando a relevância da diversidade.

À margem desse processo têm sido esquecidos os temas e as fontes históricas que poderiam nos ensinar sobre as experiências educativas, escolares ou não, dos indígenas e dos afro-brasileiros. O estudo, por exemplo, da conquista da alfabetização por esse grupo; dos detalhes sobre a exclusão desses setores das instituições escolares oficiais; dos mecanismos criados para alcançar a escolarização oficial; da educação nos quilombos; da criação de escolas alternativas; da emergência de uma classe média negra escolarizada no Brasil; ou das vivências escolares nas primeiras escolas oficiais que aceitaram negros são temas que, além de terem sido desconsiderados nos relatos da história oficial da educação, estão sujeitos ao desaparecimento (CRUZ, 2005, p. 23).

Na contemporaneidade, a sociedade brasileira ainda idealiza uma determinada identidade. Sendo assim, no cotidiano, os educadores devem estar preparados para lidar com situações como preconceito racial, social e outros. O ensino de história é um recurso que pode contribuir para a construção e afirmação de identidade e para quebrar os mais diversos preconceitos, pois trabalhar a diversidade através da história é algo que pode abordar assuntos que devem ser debatidos, como as questões étnico-raciais.

Hall (2000) trabalha com o conceito de identidade que é multiplicada e construída



através dos posicionamentos e das práticas discursivas, cuja questão não é “quem somos, de onde viemos” e sim “quem queremos ser e para onde queremos seguir”. Nesse sentido, compreende-se que identidades são construídas dentro dos discursos por meio da diferença e não fora dela. Isso demonstra a complexidade e a necessidade política do tema da identidade, pois, se há a compreensão de que identidades não são fixas e rígidas, estando em constante processo de construção, logo, pode-se concluir que o debate sobre tal tema também permanecerá em processo constante.

Por essas e outras razões, a problematização é um procedimento fundamental para uma reflexão crítica da educação historicamente construída com um olhar eurocêntrico, ou seja, a história da educação no Brasil foi alicerçada em um modelo europeu homogêneo e preconceituoso. E, assim, questionar o que está posto é de suma importância para que haja mudanças e transformações.

A perspectiva da problematização histórica, ao ser transportado para o ensino oferece múltiplas possibilidades e também questionamentos, desde a capacidade mais simples de construir problemática em relação a um objeto de estudo, a partir das questões postas por historiadores e alunos; pode também significar simples perguntas ao objeto de estudo: Por quê? Para quem? Como? Onde? Quando? (SCHMIDT, 2004, p. 121).

Na década de 1990, com a entrada da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), passou-se a ter destaque a questão da pluralidade de etnias existentes no país, evidenciando-se que o ensino de História do Brasil deveria levar em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação social do povo brasileiro.

A Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996<sup>4</sup>, nos artigos que se relacionam à questão da valorização da população negra, define alguns aspectos, como exemplo o acréscimo do artigo 26-A, adicionado pela Lei nº 10.639<sup>5</sup>, de 9 de janeiro de 2003, que tornou obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, devendo ser trabalhado em todo âmbito do currículo escolar. É importante ressaltar que a referida lei traz em seu texto que os conteúdos sobre a história e a cultura afro-brasileiras e dos povos indígenas brasileiros devem ser lecionados na esfera de todo o currículo escolar.

---

<sup>4</sup> A LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação) é a mais importante lei brasileira que se refere à educação. Esta lei foi aprovada em dezembro de 1996, com o número 9394/96. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/Ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/leis/L9394.htm)>

<sup>5</sup> Essa lei foi alterada para 11.645, instituída em 10 de março de 2008, e incorporando também a história e as culturas dos povos indígenas.

A referida lei não foi sancionada de um dia para o outro. Ao contrário, antes de ser sancionada, passou por diversos estágios, resultando dos movimentos negros da década de 1970 e do esforço de simpatizantes da causa negra na década de 1980, quando diversos pesquisadores alertaram para a evasão e para o déficit de alunos negros nas escolas, em razão, entre outras causas, da ausência de conteúdos afrocêntricos que valorizassem a cultura negra de forma abrangente e positiva (PEREIRA; SILVA, s/d, p. 2).

É necessário destacar a ampla mobilização do Movimento Negro, que teve papel relevante nessa articulação, incluindo a sua representatividade nos espaços institucionais. Desse modo, observa-se que o Movimento Negro foi um dos responsáveis pela implementação da Lei 10.639/03 para que houvesse uma educação e história a partir de problemas como o racismo e perguntas orientadas pelo conhecimento histórico e pela prática presente para desenvolver uma transformação na descolonização dos currículos.

A emenda de 9 de janeiro de 2003 foi criada para diminuir as concepções preconceituosas e estereotipadas em relação à população negra e indígena. Ela mostra a necessidade de uma apresentação da história étnica dessas populações, destacando as diferentes ações sociais, políticas, econômicas e culturais existentes e que influenciaram na construção de uma nação. No caso da história, isso está relacionado ao ensino eurocêntrico, que acaba não garantindo a mesma perspectiva a outras sociedades humanas.

A implementação de temas relacionados à história e à cultura afro-brasileira e africana no ensino de história visa uma busca de transformações das relações raciais no Brasil. Isso pode contribuir para a reconstrução da concepção apresentada a toda uma sociedade.

Ainda na LDBEN, o calendário escolar passou a incluir o dia 20 de novembro como ‘Dia Nacional da Consciência Negra’ (Art. 79-B), artigo 3º, no qual inseriu-se XII - “consideração com a diversidade étnico-racial”. Esses artigos são elementos que auxiliam na consolidação de identidade e pertencimento a determinado grupo de ligação e a afirmação da identidade coletiva, porém percebe-se o quanto a descolonização do currículo se faz necessária nas instituições educacionais, pois não se pode apenas considerar a diversidade racial em um dia específico. É imprescindível que o currículo atenda a essas especificidades durante todo o ano letivo.

Com os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCN, 1997) e a alteração da LDBEN para a educação básica foi o momento a partir do qual os educadores se defrontaram com reais questões da diversidade cultural na estrutura curricular, pois eles trazem em seu texto

alguns temas transversais<sup>6</sup> e, dentro deles, a questão da pluralidade cultural.

Nas *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana* (2004) e também as *Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais* (2006) busca-se, em uma linha educacional, reconhecer e valorizar as identidades e culturas, na história da população negra brasileira e demonstrar as convivências com outras populações.

O argumento que estarei considerando aqui é que, na verdade, as identidades nacionais não são coisas com as quais nós nascemos, mas são formadas e transformadas no interior da *representação*. [...] Em vez de pensar as culturas nacionais como unificadas, deveríamos pensá-las como constituindo um dispositivo discursivo que representa a diferença como unidade ou identidade. Elas são atravessadas por profundas divisões e diferenças internas, sendo "unificadas" apenas através do exercício de diferentes formas de poder cultural. Entretanto como nas fantasias do eu "inteiro" de que fala a psicanálise lacanianas identidades nacionais continuam a ser representadas como *unificadas* (HALL, 2003, p. 13-17).

Dessa maneira, busca-se unificar toda uma sociedade baseada em um único povo e uma única cultura, ou seja, não se consideram as diferenças. Percebe-se o eurocentrismo impregnado em toda uma construção histórica e educacional. Isso é um dos principais fatores que tornam leis e pareceres que valorizem a população negra tão importantes em todos os âmbitos da sociedade, para que se possa encontrar estratégias de reconstrução histórica social. Essa reflexão histórica se faz essencialmente necessária para que a sociedade entenda o papel protagonista da população negra na História do Brasil.

Outro fator importante a ser analisado é o livro didático, pois, de acordo com Bittencourt (2004), os livros (didáticos) de história, particularmente, têm sido avaliados tanto por órgãos nacionais, quanto por internacionais, sobretudo após o fim da Segunda Guerra Mundial (1939-1945), em que se divulgavam estudos críticos sobre os conteúdos escolares, nos quais eram visíveis os preconceitos e visões estereotipadas de grupos e populações, sobretudo dos negros.

No ano de 2008, o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) disponibilizou uma gama de livros editados após a promulgação da Lei n. 10.639/03 sobre a temática racial para distribuição em escolas da rede pública de ensino, tanto nas redes municipais, quanto estaduais. As primeiras trabalham, na maioria das vezes, com educação básica em nível fundamental e as segundas, majoritariamente, com ensino médio. Apesar disso, a distribuição desses livros e materiais didáticos e paradidáticos não dá conta de todo

---

<sup>6</sup> A transversalidade pressupõe um tratamento integrado das áreas e um compromisso das relações interpessoais e sociais escolares com as questões que estão envolvidas nos temas, a fim de que haja uma coerência entre os valores experimentados na vivência que a escola propicia aos alunos e no contato intelectual com tais valores. As questões sociais abordadas são: ética, saúde, meio ambiente, orientação sexual e pluralidade cultural. (BRASIL, 1997).

um histórico já adquirido.

Um país multirracial e poliétnico não pode aceitar que se escreva apenas a história dos vencedores, ou seja, dos considerados brancos. Embora negada, a história do negro não é irrelevante. Pelo contrário, é tão importante quanto a de qualquer outro segmento da população. Uma história plural pressupõe o registro da diferença, o acolhimento da diversidade e o reconhecimento do “outro” (DOMINGUES, 2002, p. 22).

Em suma, entendemos que ampliar o campo historiográfico da disciplina de História da Educação aplicado em sala de aula contribui significativamente para a formação e o desenvolvimento da cidadania, uma vez que nos ajudará a termos uma visão mais ampla e crítica da sociedade em que estamos inseridos, já que a disciplina de história tem por especificidade analisar a sociedade a partir de vários olhares para que, através disso, possibilite-se uma compreensão mais abrangente da realidade política e sociocultural.

De fato, muita coisa mudou, mais especificamente, com a inserção da Lei 10.639/03 em todo âmbito escolar, mas é preciso continuar avançando, enfatizando outras concepções de história e ampliando o leque de abordagem historiográfica para enriquecer a produção historiográfica do país.

## 1.2 Caminhos para a democratização na educação

Um projeto nacional de construção de uma verdadeira democracia não poderia ignorar a diversidade e as identidades múltiplas que compõem o mosaico cultural brasileiro. Um tal projeto não pode também ignorar o fato de que, além das diferenças, somos semelhantes, e que o medo dos racistas está justamente na aceitação das semelhanças que fazem de nós seres capazes de exercer todas as atividades e não apenas aquelas prescritas pelas diferenças (MUNANGA, 1996, p. 23).

Democratizar a educação é um ponto de debate ao longo da história educacional brasileira, ganhando significados pertinentes em cada período histórico e sociopolítico em que foi discutido. Já na década de 1930, um conjunto de intelectuais dedicados às políticas públicas educacionais, os pioneiros da Educação Nova<sup>7</sup>, com o documento *O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*, determinou como uma das metas a democratização da educação. Nessa percepção do documento, democratizar a educação visava a proporcionar o

---

<sup>7</sup> Os 26 signatários são: Fernando de Azevedo; Afrânio Peixoto; Sampaio Dória; Anísio Teixeira; Lourenço Filho; Roquete Pinto; Frota Pessoa; Julio de Mesquita Filho, Raul Briquet; Mario Casasanta; Delgado de Carvalho; Ferreira de Almeida Junior; JP. Fontenelle; Roldão Lopes de Barros; Noemy da Silveira; Hermes Lima; Atílio Vivacqua; Francisco Venâncio Filho; Paulo Maranhão; Cecília Meireles; Edgar de Mendonça; Armanda Álvaro Alberto; Garcia de Rezende; Nóbrega da Cunha; Paschoal Lemme e Raul Gomes.

acesso à educação para toda a população, educação universal, pública, gratuita e laica. Essa perspectiva estava ligada à ampliação da rede pública de ensino nos assuntos colocados em pauta pelos educadores.

Entretanto, Azevedo et al. (1932) explicam que a educação nova deve se opor à velha estrutura do serviço educacional, cuja concepção já estaria vencida, apontando a necessidade de libertar-se dos interesses de classes aos quais a velha instituição esteve a serviço. Os autores defendiam que era necessário deixar de construir um privilégio determinado pela condição econômica e social do indivíduo para assumir um “caráter biológico”, reconhecendo a todo indivíduo o direito a ser educado até onde o permitissem suas aptidões naturais, independente de razões de ordem econômica e social.

A educação nova, alargando a sua finalidade para além dos limites das classes, assume, com uma feição mais humana, a sua verdadeira função social, preparando-se para formar "a hierarquia democrática" pela "hierarquia das capacidades", recrutadas em todos os grupos sociais, a que se abrem as mesmas oportunidades de educação. Ela tem, por objeto, organizar e desenvolver os meios de ação durável com o fim de "dirigir o desenvolvimento natural e integral do ser humano em cada uma das etapas de seu crescimento", de acordo com uma certa concepção do mundo (HISTEDBr, 1932, p. 4).

Este é o ponto nevrálgico do documento que, por vezes, tem passado despercebido: a substituição de um privilégio por outro. A proposta nitidamente não visava a acabar com toda espécie de privilégio, apenas a substituir seus critérios. Daquele momento em diante, com base no “caráter biológico”, instituía-se uma “hierarquia das capacidades”. A concepção do “caráter biológico” carregava em seu ventre todo o ideário eugênico, herdado das teorias racialistas desenvolvidas na Europa no século XIX, das quais Fernando Azevedo (signatário maior do documento) era adepto. Nesse sentido, o manifesto registra, em seu interior, de maneira subliminar, o caráter eugênico de educação.

De fato, o ideário do “direito biológico”, que naturaliza as diferenças, as classificações e as hierarquias, ajudou, na prática, a organizar um sistema educacional movido por uma máquina de seleção e de exclusão. No final dos anos 1950, o caráter excludente desse sistema foi denunciado de modo contundente por escolanovistas como Anísio Teixeira (GUALTIERI, 2008, p. 105).

Diante do exposto, não se pode realizar uma leitura simples do *Manifesto*, a qual atribua aos seus autores o papel de salvadores da educação brasileira. A defesa da educação feita pelos pioneiros tencionava à superação da organização educacional daquele período por uma substituição dos valores liberais.

Promulgada em 5 de outubro de 1988, após mais de três décadas de um governo

militar no poder, a Constituição Federal pode ser considerada um grande passo para a efetivação da democracia brasileira, a qual, em seu artigo 205 preconiza, como deve ser tratada a educação.

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988, p. 69).

A Constituição de 1988 também introduziu, como um dos princípios do ensino a gestão democrática do ensino público (inciso VI do artigo 206), o debate que envolve a participação da comunidade na instituição educacional, o qual tem se intensificado. A gestão democrática da educação pública pressupõe a participação da comunidade nas decisões que ocorrem no interior da instituição educacional. Dessa maneira, Medeiros (2003) entende que a gestão democrática da educação

[...] está associada ao estabelecimento de mecanismos legais e institucionais e à organização de ações que desencadeiem a participação social: na formulação de políticas educacionais; no planejamento; na tomada de decisões; na definição do uso de recursos e necessidades de investimento; na execução das deliberações coletivas; nos momentos de avaliação da escola e da política educacional. Também a democratização do acesso e estratégias que garantam a permanência na escola, tendo como horizonte a universalização do ensino para toda a população, bem como o debate sobre a qualidade social dessa educação universalizada, são questões que estão relacionadas a esse debate (MEDEIROS, 2003, p. 61).

A participação não apenas define a qualidade da democracia na educação, mas também a forma de se viver a democracia. Apesar do inegável crescimento do reconhecimento da importância da gestão democrática e da participação na educação, muitos ainda encaram a gestão democrática mais como um encargo do que como uma possibilidade. A participação é dependente de condições concretas para que ocorra. Nesse sentido, não é suficiente que se criem mecanismos de participação e de controle social das políticas públicas educativas, mas é necessário que se atente para a necessidade de também se criarem condições de participação (GADOTTI, 2014).

Na LDBEN (9394/96), em seu artigo 5, estabelece-se o direito à educação:

O acesso à educação básica obrigatória é direito público subjetivo, podendo qualquer cidadão, grupo de cidadãos, associação comunitária, organização sindical, entidade de classe ou outra legalmente constituída e, ainda, o Ministério Público, acionar o poder público para exigi-lo (BRASIL, 1996, p. 2).

Acesso à educação básica obrigatório e de direito público subjetivo significa que isso é direito legal de cada cidadão brasileiro. Se não houver o cumprimento dessa lei, ou seja, se a pessoa não encontrar vaga na educação básica na rede pública de ensino, a mesma poderá requerer judicialmente o que é seu de direito.

Em seu artigo 3º, a LDBEN descreve que o ensino será ministrado com base nos princípios<sup>8</sup> da interação e integração. Nesse contexto, como um fator positivo para as relações étnico-raciais, destacam-se as múltiplas culturas, formando sujeitos conscientes de que a valorização da diversidade étnico-racial deve ser respeitada em todos os seus sentidos.

Basta que concordemos com o diagnóstico de que o racismo, ou a discriminação racial, existe e opera produzindo um grau razoável de desigualdades; de que as políticas públicas de natureza exclusivamente universal não têm contribuído efetivamente para diminuir essas desigualdades; e que a legislação antidiscriminação, de natureza meramente reativa, não é eficaz, para concluirmos, dentro desse paradigma, que medidas especiais de promoção daqueles que sofrem tal discriminação podem ser necessárias (FERES JÚNIOR, 2013, p. 50).

O movimento negro<sup>9</sup> na década da Constituição cidadã (1980) também esteve envolvido com as questões da democratização do ensino, reivindicando uma forma de acesso e permanência que levasse em consideração todo um processo educacional que estava baseado em um ensino hegemônico. Ao reforçar uma compreensão da educação escolar pública inserida no contexto da pluralidade de relações socioculturais e étnico-raciais brasileiras, fica evidente que tanto uma crítica da sociedade pela cultura quanto uma crítica social da cultura não podem prescindir da educação escolar.

É na década de 1980, no século XX, durante o processo de abertura política e redemocratização da sociedade que assistimos uma nova forma de atuação política dos negros e negras brasileiros. Estes passaram a atuar ativamente por meio dos novos movimentos sociais sobretudo os de caráter identitário trazendo um outro conjunto de problematização e novas formas de atuação e reivindicação política. O Movimento Negro indaga a exclusividade do enfoque sobre a classe social presente nas reivindicações e denúncias da luta dos movimentos sociais da época. As suas reivindicações assumem um caráter muito mais profundo: indagam o Estado, a esquerda brasileira e os movimentos sociais sobre o seu posicionamento neutro e omissivo diante da centralidade da raça na formação do país (GOMES, 2010, p. 2-3).

É preciso ressaltar que a democratização da educação não se pauta apenas em ampliar o acesso a escolas, e sim colocar em evidência, nas esferas públicas de ensino, as questões do

---

<sup>8</sup> II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; XII - consideração com a diversidade étnico-racial. (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013)

<sup>9</sup> Trabalharemos com a percepção, o conceito e a história do movimento negro no 2º capítulo dessa dissertação.

conhecimento, ou seja, nas formas de se escolher os conteúdos a serem trabalhados nas escolas de forma que se assegure a reflexão crítica e a liberdade de pensamento nas práticas no ambiente escolar.

De acordo Silva (2008) os apreciadores da meritocracia<sup>10</sup> muitas vezes caracterizam diferenças como inferioridade e essa é uma questão que geralmente se encontra estereotipada por pessoas que ignoram o processo histórico de discriminação, preconceito e racismo contra a população negra. A educação deve considerar a diversidade cultural, étnico-racial e o pluralismo de valores, de modo que só assim haverá uma busca pela democratização real, mas, para que isso ocorra, devem-se encontrar metas, estratégias e práticas pedagógicas que aprimorem a proposta político-pedagógica elencada em uma reflexão crítica e plural.

### **1.3 Mito ou realidade: democracia racial em questão**

Democracia racial significa um sistema que não leve em consideração qualquer tipo de manifestação de preconceito ou discriminação. Com isso, a população negra teria uma forma de igualdade de direitos e oportunidades, como educação, emprego, moradia, saúde, lazer, etc.

O conceito de democracia racial foi instigado e difundido por Gilberto Freyre (1933) ao abordar o sistema escravocrata no Brasil como ameno, ou seja, todo um período de prisão, escravidão, açoites e abusos foi considerado como brando ou agradável. Freyre considerou que a miscigenação iria gerar uma sociedade homogênea e livre de racismo nas relações sociais. A teoria da democracia racial foi naturalizada pelo Estado brasileiro e largamente difundida na sociedade.

O mito da democracia racial [...] exalta a ideia de convivência harmoniosa entre os indivíduos de todas as camadas sociais e grupos étnicos, permitindo as elites dominantes dissimular as desigualdades e impedindo os membros das comunidades não-brancas de terem consciência de seus sutis mecanismos de exclusão na qual são vítimas na sociedade (MUNANGA, 2004, p. 89).

Florestan Fernandes (1978) defendeu que a democracia racial não passava de um mito e isso estava fortalecendo o racismo na sociedade brasileira, pois essa miscigenação não era amena. Ela acontecia através de estupros da população negra e indígena escravizada<sup>11</sup>. Nesse

---

<sup>10</sup> Meritocracia é uma categoria social estabelecida nas posições dominantes por deter o conhecimento e o talento necessários e socialmente legítimos. [...] toda a seleção de um é a rejeição de muitos (PIZA, 1985).

<sup>11</sup> Enquanto o termo escravo reduz o ser humano à mera condição de mercadoria, como um ser que não decide e não tem consciência sobre os rumos de sua própria vida, ou seja, age passivamente e em estado de submissão, o vocábulo escravizado modifica a carga semântica e denuncia o processo de violência subjacente à perda da identidade, trazendo à tona um conteúdo de caráter histórico e social atinente à luta pelo poder de pessoas sobre



sentido, Fernandes (1978, p. 20) escreve que:

[...] a sociedade brasileira largou o negro ao seu próprio destino, deitando sobre seus ombros a responsabilidade de reeducar-se e de transformar-se para corresponder aos novos padrões e ideais de homem, criados pelo advento do trabalho livre, do regime republicano e capitalista.

Conforme a citação acima, interpreta-se que, no cenário social, a marginalização da população negra ex-escravizada foi uma consequência que fortaleceu o preconceito na sociedade brasileira. Com isso, foram ocupando os setores de trabalhos mais subalternos na sociedade, mal remunerados<sup>12</sup>. A participação da população negra é maior nas ocupações nas quais prevalece a ausência da proteção previdenciária e, em geral, os direitos trabalhistas são desrespeitados.

Dessa maneira, a democracia racial passa a ser simbólica<sup>13</sup>, pois não havia realmente um projeto político voltado para uma transformação efetiva das relações raciais. Foi um *acontecimento que não aconteceu* para população negra no Brasil. Ao não se estabelecerem políticas para a inclusão e integração dessa população, não se pode relatar que todos, a partir daquele momento, tiveram oportunidades, deveres e direitos iguais e, dessa forma, acaba-se concretizando o mito da democracia racial.

O mito da democracia racial, é uma poderosa insígnia ideológica que tem agido como forma de administração, controle, orientação, incentivo ou dominação. Um mito que entra na composição de uma “constelação ideológica” na qual estão presentes e combinam-se mais ou menos eficazmente vários mitos da história passada e presente: O Brasil seria um país com uma história de “revoluções brancas”, ou seja, incruentas, na qual predominam a “conciliação e a reforma”, a “democracia racial” e o “homem cordial”; tudo isso mais ou menos “lusu-tropical” (IANNI, 2004, p. 159-160).

Ianni apresenta uma desaprovação sobre como a população negra é tratada nas perspectivas econômica, sociológica, política e antropológica, pois despreza-se que o preconceito e a discriminação racial estão sempre incorporados nas práticas das relações sociais. Sendo assim, existe uma profunda desigualdade racial quando mencionamos as condições sociais, como trabalho e escolaridade, entre os brancos e negros.

O preconceito é um conceito pré-estabelecido e se torna uma ação de sujeitos que

---

peças, além de marcar a arbitrariedade e o abuso da força dos opressores. (HARKOT-DE-LA-TAILLE; DOS SANTOS, 2012).

<sup>12</sup> Dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), do IBGE, 2015.

<sup>13</sup> Simbólica porque não houve ação prática para que se desenvolvesse efetivamente uma democracia racial, ou seja, o termo "simbólico" atua como um adjetivo qualificativo que serve para designar tudo que expressa um simbolismo, algo que não seja concreto ou evidente.

podem se sentir superiores e inferiores. O racismo<sup>14</sup> pode ser ressaltado de duas formas: o racismo individual e o institucional. No individual, é o sujeito que pratica situações de violência verbal ou física. Já o racismo institucional são as práticas discriminatórias enfatizadas pelo Estado.

O racismo institucional é uma operacionalização do racismo heteronormativo que serve para atingir coletividades a partir da preferência ativa dos interesses da população branca. O racismo institucional é um modo de submeter o direito à democracia às conveniências do racismo e, assim, a democracia acaba por não se efetivar nesses espaços sociais, ou seja, não haverá democracia enquanto houver racismo.

#### 1.4 O mito das três raças

Ortiz (2006) discorre sobre a questão racial e a construção da identidade nacional. O autor sustenta que teorias desenvolvidas na Europa nos meados do século XIX (Positivismo, Darwinismo Social, Evolucionismo) habitavam o imaginário dos precursores das Ciências Sociais da época<sup>15</sup>. Entretanto, era necessário adaptar tais ideias ao caso brasileiro, uma vez que o cenário da Europa se diferenciava e muito do contexto brasileiro.

A perspectiva do Evolucionismo apontava uma situação de atraso no Brasil, se comparado à Europa. Essa teoria legitimava a suposta superioridade “natural” da sociedade europeia em detrimento da sociedade brasileira, pois acreditava-se em uma hierarquia racial. A raça branca (“civilizada”, colonizadora) ocuparia o topo da pirâmide. A raça negra e indígena (colonizada), a base. A inserção (formal) do negro, por conta da abolição, no cenário da construção identitária do país se apresentou como barreira de difícil transposição, pois, tal como o indígena, era compreendido como sujeito incompatível com o desenvolvimento nacional (ORTIZ, 2006).

Diante desse impasse, a “solução” viria de Gilberto Freyre, com sua obra *Casa Grande e Senzala*. Esta passou a interpretar a categoria de raça não mais no sentido biológico, e sim no campo da cultura. Nesse modelo, a construção da identidade nacional abrigaria o branco, o negro e o indígena como parte do povo brasileiro, ou seja, ganhava força a ideia de

---

<sup>14</sup> o racismo seria teoricamente uma ideologia essencialista que postula a divisão da humanidade em grandes grupos chamados raças contrastadas que têm características físicas hereditárias comuns, sendo estas últimas suportes das características psicológicas, morais, intelectuais e estéticas e se situam numa escala de valores desiguais. Visto deste ponto de vista, o racismo é uma crença na existência das raças naturalmente hierarquizadas pela relação intrínseca entre o físico e o moral, o físico e o intelecto, o físico e o cultural (MUNANGA, 2004, p. 7-8).

<sup>15</sup> Silvio Romero, Euclides da Cunha, Nina Rodrigues.

que a nação brasileira seria o resultado da mestiçagem dessas três raças. Essa ideia foi duramente criticada por Roberto da Mata<sup>16</sup>, que a denominou de “fábula das três raças”. Em sua perspectiva, tal fábula omitiria a sociedade altamente hierarquizada que somos na realidade, o que está explícito no ritual cotidiano, porém nem sempre é verbalizado. Ortiz (2006) o denominou de “mito das três raças”.

Nesse sentido, pode-se afirmar que a obra de Gilberto Freyre inaugurou o que ficou conhecido por “democracia racial”, ideia que perdurou por algum tempo até ser abandonada. Ortiz (2006) se coloca no debate da construção da identidade nacional, retomando as teorias “científicas” advindas da Europa na metade do século XIX, demonstrando as influências sofridas pelos intelectuais brasileiros daquele período. Tais influências foram observadas no campo acadêmico, na literatura, nas áreas médicas e jurídicas.

Desde os estudos pioneiros de Gilberto Freyre no início dos anos 30, seguidos por Donald Pierson nos anos 40, até pelo menos os anos 70, a pesquisa especializada de antropólogos e sociólogos, de um modo geral, reafirmou (e tranquilizou) tanto aos brasileiros quanto ao resto do mundo o caráter relativamente harmônico de nosso padrão de relações raciais (GUIMARÃES 1995, p. 26).

Percebe-se que a identidade nacional foi forjada numa relação complexa de poderes e contradições, construída no prisma da desigualdade e da hierarquização social.

### **1.5 Cidadania: algumas reflexões**

O conceito de cidadania caminha por significados práticos no campo da experiência humana concreta e também pela percepção do simbólico. Nesse sentido, observamos aproximações que nos permitem nortear o conceito de cidadania como uma identidade social politizada.

A palavra cidadania vem do latim *civitas* que quer dizer cidade. O sentido primeiro do termo cidadania foi utilizado na Roma Antiga para significar a situação política de uma pessoa e os direitos que ela possuía e/ou podia exercer. Nesse aspecto conforme Dalmo Dalari “(...) expressa o conjunto de direitos que dá a pessoa a possibilidade de participar ativamente da vida e do governo de seu povo.” (DICIONÁRIO ETIMOLÓGICO ONLINE, 2012).

Existem diversos significados construídos para conceituar a palavra cidadania: no

---

<sup>16</sup> Roberto Augusto Da Matta é antropólogo, conferencista, consultor, professor titular de antropologia social do Departamento de Ciências Sociais da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro e professor emérito da Universidade de Notre Dame.

setor dos valores e dos direitos, por exemplo, ser cidadão sempre inclui uma noção de direitos e deveres, ou seja, só pode se tornar um cidadão quem cumprir com os deveres do Estado (votar, pagar impostos, etc.) e só assim pode-se cobrar seus direitos. Dessa maneira, acaba-se por estereotipar-se o bom (cidadão de bem) ou mau cidadão. A cidadania que se espera conceituar nesse trabalho é voltada para prática social.

Cidadania implica sentimento comunitário, processos de inclusão de uma população, um conjunto de direitos civis, políticos e econômicos e, significa também, inevitavelmente, a exclusão do outro. Todo cidadão é membro de uma comunidade, como quer que esta se organize, e esse pertencimento, que é fonte de obrigações, permite-lhe também reivindicar direitos, buscar alterar as relações no interior da comunidade, tentar redefinir seus princípios, sua identidade simbólica, redistribuir os bens comunitários. A essência da cidadania, se pudéssemos defini-la, residiria precisamente nesse caráter público, impessoal, nesse meio neutro no qual se confrontam, nos limites de uma comunidade, situações sociais, aspirações, desejos e interesses conflitantes. Há, certamente, na história, comunidades sem cidadania, mas só há cidadania efetiva no seio de uma comunidade concreta, que pode ser definida de diferentes maneiras, mas que é sempre um espaço privilegiado para a ação coletiva e para a construção de projetos para o futuro (GUARINELLO, 2013, p. 46).

Assim, essas concepções de reconhecimento e pertencimento nos permitem refletir sobre o fato de que as noções de cidadania são produzidas de acordo com a força que as impulsiona, seus conflitos, interações, negociações, avanços e recuos. A construção histórica da cidadania não ocorre, portanto, em um tempo e em um espaço linear, ao contrário, ela é uma construção social de comunidades que aclamam e reclamam suas diferenças.

Na perspectiva que se busca defender nesse trabalho, destaca-se a argumentação diferenciada da concepção de cidadania de Thomas Humprey Marshall. Evidenciar-se-ão alguns elementos que se sobressaem em um viés sociológico da perspectiva de cidadania.

Primeiramente do: [...] elemento civil [...] composto dos direitos necessários à liberdade individual – liberdade de ir e vir, liberdade de imprensa, pensamento e fé, o direito à propriedade e de concluir contratos válidos e o direito à justiça. [...] Por elemento político se deve entender o direito de participar no exercício do poder político, como um membro de um organismo investido da autoridade política ou como um eleitor dos membros de tal organismo [...] O elemento social se refere a tudo o que vai desde o direito a um mínimo de bem-estar econômico e segurança ao direito de participar, por completo, na herança social e levar a vida de um ser civilizado de acordo com os padrões que prevalecem na sociedade (MARSHALL, 1967, p. 64).

Para esse autor, uma concepção de cidadania, na visão sociológica, deve conter três aspectos: civil, político e social. Com esses três relacionados, poder-se-á compreender o papel do cidadão em uma sociedade. E, sobre esses aspectos, pode-se notar mais uma vez que a população negra não foi detentora de sua cidadania durante alguns séculos.

Importa destacar que, num país de larga vigência da escravidão como sistema arraigado e legitimado nacionalmente — afinal, fomos a última nação a abolir a escravidão no Ocidente —, o tema ganha especial relevância. Em primeiro lugar, pois, como vimos, na teoria política clássica, o escravo era, por definição, o não cidadão. Aquele sujeito social destituído de direitos (BOTELHO; SCHWARCZ, 2012, p. 17).

Os africanos escravizados sequer eram considerados brasileiros e muito menos cidadãos. Esse cenário da primeira metade no século XIX remete-nos a considerar que a cidadania não se aplicava aos pobres nem à população negra escravizada. Sobre a questão educacional, Azevedo (2006) cita o artigo 179 da Constituição do Império, no qual previa-se a todos os “cidadãos” a instrução primária e gratuita e os colégios e universidades onde seriam ensinadas ciências, belas-letas e artes. O que estava em discussão não era a escolaridade das massas.

Nesse sentido, pode-se compreender que a educação brasileira foi dicotomizada: de um lado, um sistema de educação para atender à elite, cuja formação visava a bacharéis e letrados, habilitados para exercer os cargos públicos na burocracia e outras atividades liberais. Nesse padrão educativo, foram formadas as elites que conduziram os destinos do país até a Primeira República. Por outro lado, no sistema de educação para o povo, aos homens reservava-se o aprendizado de ofícios manuais e, às mulheres, o treinamento nas prendas do lar. A preocupação era adestrar o “povo” para o mundo do trabalho.

Sobre a segunda metade do século XIX, Azevedo (2006) destacou que a pressão internacional para a abolição da escravatura e a adoção do trabalho livre e assalariado, reacendeu o debate sobre a questão da educação. O objetivo era educar as massas, tidas como improdutivas, sem moral e incapacitadas. A educação serviria como instituição disciplinadora e de preparação ao trabalho.

No Brasil, contemporaneamente, o conceito de cidadania passa por grandes desafios e desconstruções de estereótipo, propiciando um surgimento forte de movimentos sociais que lutam por seus direitos de cidadãos, como, por exemplo, o movimento negro, o feminista, o LGBT (Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Transgêneros) (BOTELHO; SCHWARCZ, 2012).

Nos países em que a cidadania se desenvolveu com mais rapidez, inclusive na Inglaterra, por uma razão ou outra a educação popular foi introduzida. Foi ela que permitiu às pessoas tomarem conhecimento de seus direitos e se organizarem para lutar por eles. A ausência de uma população educada tem sido sempre um dos principais obstáculos à construção da cidadania civil e política (CARVALHO, 2002, p. 10).

De acordo com Carvalho (2002), a democracia no Brasil foi consolidada a partir do final da ditadura militar, sendo que uma das ênfases desse período foi o emprego intenso da palavra cidadania. Apesar de boa parte da população não possuir garantia de liberdade, de participação, de segurança, de desenvolvimento, de emprego e de justiça social, os quais realmente os tornariam cidadãos de fato, o uso dessa expressão se tornou popular, batizando, inclusive, a nova carta magna elaborada em 1988: a *Constituição Cidadã*.

Isto quer dizer que a cidadania inclui várias dimensões e que algumas podem estar presentes sem as outras. Uma cidadania plena, que combine liberdade, participação e igualdade para todos, é um ideal desenvolvido no Ocidente e talvez inatingível. Mas ele tem servido de parâmetro para o julgamento da qualidade da cidadania em cada país e em cada momento histórico (CARVALHO, 2002, p. 14-p.15).

Cidadania e educação possuem uma relação explícita, pois, no momento em que se busca uma educação crítica, tem-se o ato da cidadania. Nesse sentido, evoca-se o educador Paulo Freire (2001). Para este autor, a educação pode dirigir-se a dois caminhos: primeiramente, para contribuir para o progresso de emancipação humana, ou para domesticar e ensinar a ser passivo diante da realidade que está posta. É bem verdade que, em toda a história da educação, o que percebemos foi seu papel de dominação, domesticação. A proposta de educação emancipatória assume o papel de fomentar a consciência crítica da sociedade para que, assim, possa-se intervir nas realidades sociais e políticas de toda população.

Mas a educação emancipatória não é tarefa fácil. É um processo coletivo de necessidade da população em geral, de todos que desejam uma transformação social. Para pensar uma educação emancipatória é preciso enfrentar a grande desigualdade que ainda existe na educação. Tudo isso fica ainda mais difícil quando se busca a constituição de uma sociedade democrática e, no Brasil, o desafio dessa (re)construção da democracia parece ainda maior, principalmente pela subordinação que se sofreu desde o período do colonialismo.

Parafraseando Lázaro et al. (2012), é essencial afirmar que o movimento negro foi um protagonista da luta pela equidade na área educacional e houve êxitos que oportunizaram a essa população um outro nível de cidadania, ou seja, foi através dessa articulação que a educação também passou a ter um olhar de cidadania para a população negra.

Diante disso, a educação se conecta com as atividades sociais e culturais dos sujeitos, daí pode-se colocar a questão da educação com a finalidade de promover conceitos e práticas dos direitos humanos. A educação é de fundamental importância para constituir conceitos e

concepções que nortearão uma cultura democrática, participativa, socializante, pluralista e conectada aos direitos humanos. Dessa forma, os estudos sobre leis e diretrizes que contemplem a questão étnico-racial são de suma importância para que se tenham metodologias eficazes.

### **1.6 Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana.**

Em 2009, foi lançado o *Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. O plano tem como objetivo central:

Colaborar para que todo o sistema de ensino e as instituições educacionais cumpram as determinações legais com vistas a enfrentar todas as formas de preconceito, racismo e discriminação para garantir o direito de aprender e a equidade educacional a fim de promover uma sociedade mais justa e solidária (BRASIL, 2009, p. 22).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (DCNs) procuram oferecer algumas ações para o ensino médio, na área da educação para relações raciais, no sentido de políticas de ações afirmativas, isto é, de políticas de reparações, de reconhecimento e valorização de sua história, cultura e identidade. O documento busca uma democratização para o desenvolvimento prático da cultura afro-brasileira. A educação quanto às relações étnico-raciais pode possibilitar um diálogo para a valorização da diversidade.

Figura 1 - Ações descritas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana

<b>Ações principais para o Ensino Fundamental</b>
Assegurar formação inicial e continuada aos professores e profissionais desse nível de ensino para a incorporação dos conteúdos das culturas afro-brasileira e indígena e o desenvolvimento de uma educação para as relações étnico-raciais.
Implementar ações, inclusive dos próprios educandos, de pesquisa, desenvolvimento e aquisição de materiais didático-pedagógicos que respeitem, valorizem e promovam a diversidade, a fim de subsidiar práticas pedagógicas adequadas à educação para as relações étnico-raciais.
Prover as bibliotecas e as salas de leitura de materiais didáticos e paradidáticos sobre a temática étnico-racial adequados à faixa etária e à região geográfica das crianças.
Incentivar e garantir a participação dos pais e responsáveis pela criança na construção do projeto político pedagógico e na discussão sobre a temática étnico-racial.

Abordar a temática étnico-racial como conteúdo multidisciplinar e interdisciplinar durante todo o ano letivo, buscando construir projetos pedagógicos que valorizem os saberes comunitários e a oralidade como instrumentos construtores de processos de aprendizagem.

Construir coletivamente alternativas pedagógicas com suporte de recursos didáticos adequados e utilizar materiais paradidáticos sobre a temática.

Propiciar, nas coordenações pedagógicas, o resgate e acesso a referências históricas, culturais, geográficas, linguísticas e científicas nas temáticas da diversidade.

Apoiar a organização de um trabalho pedagógico que contribua para a formação e fortalecimento da autoestima dos jovens, dos(as) docentes e demais profissionais da educação.

Fonte: Plano Nacional de implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2009)

Nesse *Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação para as Relações Étnico-Raciais*, outras ações surgiram para fortalecer o combate ao preconceito e à discriminação, ampliar a divulgação do tema das relações raciais na sociedade e fornecer acesso a livros didáticos sobre o tema a todos os sistemas educacionais de ensino.

Visando a esse ideal, é preciso, antes de tudo, oferecer uma formação continuada de qualidade aos docentes, a fim de que eles possam ampliar seu embasamento teórico e metodológico para trabalhar com conteúdos envolvendo as relações étnico-raciais em suas ações educativas, com vistas a melhorias de ensino, garantindo a reflexão crítica dos estudantes. Nessa percepção, Gomes e Silva (2002, p. 29-30) estabelecem que:

O trato da diversidade não pode ficar a critério da boa vontade ou da intuição de cada um. Ele deve ser uma competência político-pedagógica a ser adquirida pelos profissionais da educação nos seus processos formadores, influenciando de maneira positiva a relação desses sujeitos com os outros tanto na escola quanto na vida cotidiana.

Os processos formadores devem averiguar essa realidade na busca de recursos para melhoria no processo pedagógico que é realizado nas escolas, podendo obter resultados exitosos. Nesse aspecto, compreender o processo de formação continuada de professores é necessário para a práxis docente na sociedade atual, pois não vale nada ter livro didático e um currículo bem elaborado se o professor não tiver competência para uma ação/reflexão sobre a temática das relações étnico-raciais.

Se acreditarmos que a escola, sobretudo a pública, deve ser um espaço democrático onde as diferentes presenças se encontram e são tratadas com dignidade, faz parte do exercício profissional dos educadores (as) atuarem como agentes de transformação na superação do racismo e de toda e qualquer forma de discriminação (GOMES *et*



al, 2006, p. 21).

Todas essas ações demandam uma batalha incessante, pois todos os sujeitos envolvidos precisam vincular-se e desenvolvê-las de forma eficiente. Isso significa incluir a temática no Projeto Político Pedagógico da escola, nos Planos Municipais e Estaduais de Educação, na formação inicial e continuada de professores e nas ações administrativas para aquisição e produção de material didático, entre outros.

De acordo com as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*, a sociedade ainda não rompeu com os princípios eurocêntricos, pois estabeleceu um modelo de desenvolvimento excludente. Por isso, inserir a temática das relações étnico-raciais nos currículos escolares pode fortalecer a mudança no fenômeno da desigualdade racial. Esse fato, segundo Silvério, consegue realizar uma análise para a reflexão sobre o

[...] fenômeno da diferença de anos de escolarização entre brancos e negros na atualidade, alguns estudos demonstram que parte do problema está associada ao racismo e à discriminação racial presentes em nossa sociedade em geral e, em especial, na instituição escolar (SILVÉRIO, 2002, p. 240).

As políticas afirmativas educacionais buscam lutar contra o racismo e todas as formas de discriminação. O Movimento Negro Brasileiro sempre procurou uma democracia racial substantiva e real, pois a instituição escolar, infelizmente, mais do que nenhuma outra, legítima e reproduz a hierarquia cultural, social e racial. A cultura escolar é apresentada como uma cultura particular, transformada em cultura legítima, objetivável e indiscutível. Desnaturalizar essas premissas deve ser um trabalho coletivo com discussões e debates sobre a temática.

A formação continuada objetiva a um aprimoramento teórico e prático. São necessários procedimentos de leitura de livros, jornais, revistas da área sobre a temática, visitas a centros culturais e museus, como também a confecção de materiais e recursos pedagógicos que se articulem entre si e, dessa maneira, o embasamento teórico e metodológico pode fortalecer todo um trabalho na prática pedagógica.

Currículos e manuais didáticos silenciam e chegam até a omitir a condição de sujeitos históricos às populações negras e ameríndias contribuindo para elevar os índices de evasão e repetência de crianças provenientes dos estratos sociais mais pobres. A grande maioria adentra nos quadros escolares e sai precocemente sem concluir seus estudos no ensino fundamental por não se identificarem com uma escola moldada ainda nos padrões eurocêntricos, que não valoriza a diversidade étnico-cultural de nossa formação (FERNANDES, 2005, p. 380).

Para uma produção de texto com a temática das relações étnico-raciais, deve-se realizar um estudo sobre os acontecimentos passados e a atualidade. A produção e leitura de histórias possibilita condições para o aluno desenvolver suas habilidades discursivas ao dar-lhe oportunidade de recontar, escrever, desenhar e identificar os personagens e outras formas, assim, possibilitando eventos em que o aluno construa ou reconstrua suas perspectivas dos fatos históricos. Assim, realizando visita a museus, assistindo a documentários e filmes, pode-se ter um aprendizado mais significativo.

Tipos de aprendizagem significativa: Representacional (atribuição de significativos a determinados símbolos, tipicamente palavras, identificando símbolos como objetos ou eventos representados; há uma relação biunívoca entre o símbolo e o que ele representa, ou seja, determinado símbolo representa um certo objeto ou evento e este é representado somente por esse símbolo). Conceitual (de certa forma, é uma aprendizagem representacional, porém conceitos são genéricos ou categóricos, pois correspondem a abstrações dos atributos criteriais, essenciais, dos referentes; conceitos representam regularidades em eventos ou objetos). Proposicional (contrariamente à aprendizagem representacional/conceitual, não se trata de aprender o que símbolos isolados representam, mas sim de atribuir significado a ideias em forma de proposição, a palavras combinadas em uma sentença; a tarefa é captar o significado que está além da soma dos significados das palavras ou conceitos que compõem a proposição) (MOREIRA, 2015, p. 6).

A aprendizagem significativa serve para que o professor ou a instituição escolar possam ter um acompanhamento mais próximo e qualitativo de suas ações pedagógicas, propiciando certo controle e melhor avaliação de suas práticas pedagógicas, como já comentado, e, acima de tudo, garantir uma educação crítica a todos os estudantes.

A escola é instância integrante do todo social, sendo afetada pela estrutura econômica e social, pelas decisões políticas e pelas relações de poder em vigor na sociedade. Como parte responsável pela formação intelectual, afetiva e ética dos estudantes, os professores necessitam ter consciência das determinações sociais e políticas, das relações de poder implícitas nas decisões administrativas e pedagógicas do sistema e de como elas afetam as decisões e as ações levadas a efeito na escola e nas salas de aula.

Com os objetivos nas propostas das DCNs, nota-se que, para ser um sujeito ativo participante no processo de tomadas de decisão na escola, o professor precisa conhecer bem a estrutura e a organização do ensino, as políticas educacionais e as normas legais, os mecanismos de sua elaboração e divulgação, bem como desenvolver habilidades de participação e de atuação em colaboração com os colegas de equipe e, dessa maneira, inserir em seus currículos, de forma eficaz, a temática da diversidade étnico-racial.

Nesse sentido, para o desenvolvimento desses princípios de uma democratização, é preciso que os sujeitos tenham contato com diversos conteúdos sobre a temática, como é proposto nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, em cujos objetivos busca-se possibilitar aos a estudantes o ato de conhecer e explorar sua realidade, além de enriquecer e construir conhecimentos, também podendo desenvolver o potencial para uma verdadeira democracia racial.

## 2 PRÉ-VESTIBULAR POPULAR

### 2.1 O papel do Movimento Negro Brasileiro na democratização do acesso à educação básica e ao ensino superior no Brasil

A bandeira da democratização do acesso ao ensino superior tem sido empunhada por diversos atores dentro dos movimentos sociais em todo o país. Esses movimentos são impulsionados como forma de contestação aos modelos vigentes nos campos da economia, da política, da cultura e também da educação. Na realidade, a lista é mais ampla. Por questões metodológicas, será contemplado o caso da educação e do papel desenvolvido pelo MNB na criação dos Pré-Vestibular Populares voltados aos Negros e Carentes<sup>17</sup>. Para Silva e Veloso (2013, p. 732),

No escopo do socialismo, a democracia envolve e transcende o exercício político em si, articulando-o à emancipação econômica, ou melhor, a “uma forma geral de existência social”, que, no entendimento de Silva (2006, p. 12) significa o “usufruto coletivo dos bens materiais, culturais, artísticos e educacionais produzidos pela humanidade”. Por isso, conclui-se que a sua efetivação, sob o capitalismo, é uma quimera, podendo se realizar apenas parcialmente, tendo em vista a divisão em classes ou a desigualdade social que pauta a sociedade. Desse conjunto, se conclui que na democracia socialista o poder político não está isolado das condições concretas de existência, de modo que as noções de igualdade e de liberdade completam-se e influenciam-se.

A criação e a expansão dos PVPs é resultado de lutas num longo processo ocorrido no século XX. Nessa batalha, os movimentos sociais exerceram e ainda exercem forte participação. O objetivo central dos movimentos convergia para a democratização do acesso ao ensino superior. A problematização pertinente seria: democratização de acesso ao ensino superior para quem? A resposta certamente seria: para a população pobre, de baixa renda, oriunda das escolas públicas. Apesar de o eixo norteador ser convergente, cada movimento possuía suas especificidades. É nesse contexto que integrantes do Movimento Negro, ao identificarem a baixa representação da população negra nas universidades e consequente ausência em diferentes áreas de atuação, canalizaram seus esforços para atender à população afrodescendente e pobre. Sobre esse ponto, Gomes (2012, p. 735) escreve que:

---

<sup>17</sup> Há uma iniciativa desde 1993 no Rio de Janeiro de um curso Pré-Vestibular intitulado: Pré-Vestibular para Negros e Carentes (PVNC). Entretanto, neste trabalho, utilizaremos o PVNC enquanto categoria para definir as iniciativas cujos projetos políticos pedagógicos privilegiem uma pedagogia antirracista e valorizem a cidadania, o direito, a igualdade racial, o combate ao racismo e o respeito às diferenças.

A educação tem merecido atenção especial das entidades negras ao longo da sua trajetória. Ela é compreendida pelo movimento negro como um direito paulatinamente conquistado por aqueles que lutam pela democracia, como uma possibilidade a mais de ascensão social, como aposta na produção de conhecimentos que valorizem o diálogo entre os diferentes sujeitos sociais e suas culturas e como espaço de formação de cidadãos que se posicionem contra toda e qualquer forma de discriminação.

Cunha Júnior (2003) acredita que o MNB seja o mais antigo movimento político da história do país, remontando ao século XVII. O autor cita a Irmandade do Rosário no Rio de Janeiro, além de outras existentes no nordeste e no sul do Brasil daquele período. O processo de colonização, no caso brasileiro, manteve estreita relação com a religião católica. Qualquer manifestação religiosa contrária estava sujeita a repressão, sendo assim, é possível compreender o papel desenvolvido pelas Irmandades dentro do contexto colonial brasileiro. Nesses espaços, sob a tutela dessas Irmandades, muitas pessoas negras tiveram a oportunidade de aprender a ler, escrever, e realizar trabalhos artísticos, concomitantemente com a luta pela libertação e afirmação de sua identidade cultural.

Cunha Júnior (2003) sustenta que, historicamente, o movimento tem passado por diversas crises, porém nunca deixou de existir. No pós-abolição, a principal reivindicação desse movimento estava voltada à inserção da população negra no mercado de trabalho. Essa situação convergia para outra importante pauta: o acesso à educação. Uma das alternativas encontradas pelo MNB, com vistas a equacionar essa questão, foi a criação de escolas voltadas à população negra, pois havia inúmeras denúncias de escolas que dificultavam e até se recusavam em admitir matrícula de negros. Sobre essa situação, Domingues (2008 p. 519) explana que:

Em 1929, o jornal *Progresso* noticiava que o Colégio Sion recusou a matrícula da filha adotiva do “ilustre” ator Procópio Ferreira. Quando sua esposa, a mãe da criança, argumentara que tinha condições financeiras para pagar a mensalidade, a superiora do estabelecimento de ensino teria respondido: “Não é nesse ponto, apenas, que se tornam rigorosos os nossos estatutos. Também não recebemos pessoas de cor, embora oriundas de família de sociedade”.

A imprensa negra desenvolveu importante papel nas primeiras décadas do século XX ao divulgar casos de racismo, uma vez que o imaginário popular ainda estava impregnado dos ideários do racismo científico herdados do século XIX. Os jornais informavam e politizavam a população negra acerca do destino e do rumo da integração na sociedade da época. A ideia central divulgada na imprensa negra defendia a educação como caminho emancipatório para a população negra e carente (GOMES, 2012).

Domingues (2008) relata que as dificuldades para criação e manutenção de escola voltada à população negra eram inúmeras e muitas das iniciativas não tiveram fôlego suficiente para sobreviverem. Entretanto, essas tentativas acabaram por demarcar as posições de luta e de resistência, no sentido de buscar soluções ao hiato existente entre o acesso à educação e a população negra daquele período. As principais iniciativas detectadas por este autor foram:

Sociedade Beneficente Luís Gama, em Campinas em 1888. O colégio atendia jovens e adultos nos períodos diurnos e noturnos. [...] Colégio São Benedito, criado no ano de 1902 pelo professor negro Francisco José de Oliveira. O Colégio estava voltado à alfabetização de negros e mulatos. [...] Em 1898, a Irmandade São Benedito, fundou uma escola para negros. [...] A Irmandade de Nossa Senhora do Rosário dos Homens Pretos teria funcionado como escola desde a época da escravidão. [...] Escola Mista São Benedito. Criada pela Associação Beneficente Centro da Federação dos Homens de Cor (DOMINGUES, 2008, p. 520).

Datadas do final do século XIX e início do século XX, essas iniciativas apontam a preocupação e a atuação do MNB no que se refere à educação da população negra. Esses estudos fundamentam a afirmação de que a questão educacional da população negra no Brasil não se trata de um tema recente. Pelo contrário, para compreender o movimento dos PVPs, é necessário um esforço historiográfico.

Um momento significativo, que pode ser considerado um marco da atuação do MNB foi a fundação da Frente Negra Brasileira (FNB), em 16 de setembro de 1931, uma organização com reivindicação política. Suas delegações alcançaram os estados do Rio de Janeiro, Minas Gerais, Espírito Santo, Pernambuco, Rio Grande do Sul e Bahia. Essa ampla abrangência elevou o MNB a um patamar de movimento de massa. Nesse sentido, Domingues (2007, p. 106) registra que:

Pelas estimativas de um de seus dirigentes, a FNB chegou a superar os 20 mil associados. A entidade desenvolveu um considerável nível de organização, mantendo escola, grupo musical e teatral, time de futebol, departamento jurídico, além de oferecer serviço médico e odontológico, cursos de formação política, de artes e ofícios, assim como publicar um jornal, o *A Voz da Raça*.

Um dos mais importantes departamentos da FNB foi o de cultura, responsável pela educação, considerada a arma mais poderosa no combate ao preconceito, pois se acreditava que o respeito, o reconhecimento e a valorização poderiam ser alcançados por intermédio da formação intelectual. No ano de 1934, a FNB já oferecia curso de alfabetização e curso primário, que funcionavam nos períodos vespertino e noturno, atendendo a jovens e adultos. (DOMINGUES, 2008).

Na medida em que a FNB ganhava força no contexto nacional, era fortalecida também a ideia de transformá-la em partido político. Depois de um longo processo de articulação, no ano de 1936, o TSE (Tribunal Superior Eleitoral) permitiu o registro do novo partido. Porém, este não chegou a disputar nenhuma eleição, pois, no ano seguinte, o então Presidente da República, Getúlio Vargas<sup>18</sup>, instaurou o Estado Novo, fechando o Congresso Nacional e abolindo todos partidos políticos por meio de decreto (DOMINGUES, 2008).

Cunha Jr. (2003) relata sobre um esvaziamento historiográfico entre a extinção da FNB, em 1937, e o Ato Público do Viaduto do Chá, em 1978. Para esse autor, nesse intervalo de tempo, houve centenas de manifestações do Movimento Negro pulverizadas pelos diversos estados em todo país. Ocorre que tais manifestações não receberam a devida atenção literária e acadêmica. Entretanto, essa invisibilidade histórica não implica em desconhecer, a intensidade de atividades desenvolvidas pelos grupos negros no âmbito da cultura e da política entre 1937 e 1978 (CUNHA, JR, 2003).

As décadas de 1940 e 1950 foram marcadas pela produção poética e pelas artes cênicas. Destacam-se: a Associação Cultural do Negro de São Paulo (1954 a 1965); o intelectual Guerreiro Ramos<sup>19</sup>, da área de sociologia, cujas obras são reconhecidas dentro e fora do Brasil; o Teatro Experimental do Negro, na cidade do Rio de Janeiro, e seu fundador, Abdias do Nascimento<sup>20</sup>; o Teatro de Solano Trindade, que também foi um Teatro Experimental do Negro, contudo, na cidade de São Paulo. No que se refere à educação, houve, no ano de 1949, o Congresso da Juventude Negra, no qual o tema do acesso do negro à universidade foi suscitado pela primeira vez. (CUNHA, JR, 2003).

O período entre 1970 e 1990 ficou conhecido como *período da luta pela consciência negra*. Pereira (2000) elaborou o termo “cultura de consciência negra” para denominar a pauta política e cultural que visava despertar a consciência da importância do negro na sociedade.

---

<sup>18</sup> Ver: Os mecanismos institucionais da ditadura de 1937: uma análise das contradições do regime de Interventorias Federais nos estados – CODATO, Adriano História (São Paulo) História (São Paulo) v.32, n.2, p. 189-208, jul./dez. 2013 ISSN 1980-4369.

<sup>19</sup> Christian Edward Cyril Lynch investigou a obra de Guerreiro Ramos em seu trabalho intitulado: Teoria pós-colonial e pensamento brasileiro na obra de guerreiro ramos: o pensamento sociológico (1953-1955).

<sup>20</sup> Abdias do Nascimento foi artista plástico, escritor, poeta, dramaturgo e ativista do movimento negro brasileiro. Nasceu na cidade de Franca-SP, em março de 1914, Em São Paulo, na década de 30, iniciou seu ativismo político na Frente Negra Brasileira, ajudando a combater o preconceito racial nos estabelecimentos comerciais da cidade. Em 1938, organizou o Congresso Afro-Campineiro e, em 1944, fundou o Teatro Experimental do Negro. Formou-se em economia na Universidade Estadual do Rio de Janeiro, adquiriu diploma pós-universitário no Instituto Superior de Estudos Brasileiros - ISEB (1957) e cursou pós-graduação em Estudos do Mar pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro/Ministério da Marinha (1967). Após a volta do exílio (1968-1978), inseriu-se na vida política tornando-se deputado federal de 1983 a 1987, e senador da República, de 1996 a 1999, além de ter colaborado intensamente para a criação do Movimento Negro Unificado (1978). Publicou diversos livros, dentre eles: “Sortilégio”, “Dramas Para Negros e Prólogo Para Brancos”, “O Negro Revoltado” e outros. Fonte: www.africaemquestão.com.br.

De 1968 a 1980, havia um movimento de artes plásticas que se reunia aos domingos, na Praça da República, em São Paulo. Eram músicos, escritores e artistas negros ligados ao movimento popular (CUNHA, JR, 2003).

Dentro desse período, dois importantes grupos destacaram-se no interior do Movimento: o CECAN – Centro de Arte e Cultura Negra, fundado em 1968, em São Paulo, e o grupo Ilê Aye, fundado em Salvador, no ano de 1974. Este último é reconhecido pela sua atuação no campo da estética, no combate ao racismo e nas questões educacionais. No ano de 1976, foi criada a FEABESP – Federação das Entidades Afro-Brasileiras do Estado de São Paulo. A Federação era composta por escolas de samba, clubes recreativos e grupos teatrais do Movimento Negro. O ano de 1978 foi marcado pelo ato público de protesto que foi realizado no Viaduto do Chá, em São Paulo, motivado pelo assassinato de um trabalhador negro, Robson Silveira da Luz, vítima da violência policial. A proposta da mobilização era em prol de um movimento unificado contra a discriminação racial (CUNHA, JR, 2003).

No final da década de 1980 e início dos anos de 1990, o MNB, preocupado com o combate ao racismo e com o acesso da população negra ao Ensino Superior, criou as primeiras iniciativas de PVNC. Vitorino (2009, p. 12) defende a importância destas ações afirmativas:

Os primeiros cursinhos para negros no país datam do fim da década de 1980 e podem-se situar as primeiras experiências no Estado da Bahia – com o pré-vestibular do Instituto Cultural “Steve Biko” – e no Rio de Janeiro e São Paulo – com o “Educafro” e o Cursinho para negros e carentes da USP na capital paulista. Atualmente esses projetos são denominados pelos órgãos federais como propostas “inovadoras” de pré-vestibular. De fato, os “cursinhos para negros” são muito mais que uma proposta alternativa de pré-vestibular. Eles são um dos palcos da luta antirracista desencadeada pelo movimento negro que, hoje, institucionalizado na forma de “ONG”, lança inovadoras propostas metodológicas de combate ao racismo em contextos escolares de grande defasagem de ensino.

Entre os anos de 1989 e 1992, uma parceria com a PUC-SP garantiu a concessão de 200 bolsas de estudos aos estudantes aprovados no vestibular oriundo do PVNC. Essa política de ação afirmativa fortaleceu e consolidou uma das mais relevantes iniciativas do Movimento dos Pré-Vestibular Populares.

## 2.2 Pré-vestibular popular: definição, conceitos e história.

Advinda do latim, a palavra *vestibulum*<sup>21</sup> significa entrada. Não obstante, é possível

---

<sup>21</sup> Significado de Vestibular: 1 - substantivo masculino: Exame de vestibular; exame classificatório que possibilita o acesso ao ensino superior. 2 – adjetivo: Diz-se do exame de classificação e de aprovação para o



ouvir a expressão *exame vestibular*, ou seja: exame de entrada. No Brasil, o vestibular foi instituído pelo Decreto nº 8.659, de cinco de abril de 1911, pelo Ministro da Justiça e dos Negócios, Rivadávia da Cunha Corrêa, durante o governo de Hermes da Fonseca (1910-1914). Um dos objetivos do vestibular situa-se na avaliação da capacidade intelectual do candidato para prosseguir nos estudos em nível superior, ou seja, esse dispositivo é utilizado para selecionar candidatos que ocuparão assento em Instituição de Ensino Superior (IES), uma vez que a demanda dos estudantes por essa modalidade de ensino supera o número de vagas ofertadas. Sobre essa afirmação Pinto (2004, p. 727) aponta que:

A taxa de Escolarização Bruta na Educação Superior do país ainda é uma das mais baixas da América Latina, embora o grau de privatização seja um dos mais altos do mundo. O resultado deste processo foi uma grande elitização do perfil dos alunos, em especial nos cursos mais concorridos e nas instituições privadas, onde é muito pequena a presença de afrodescendentes e de pobres.

Passado mais de um século após o Decreto nº 8.659/1911, o vestibular tem sofrido alterações e normatizações, entretanto, manteve seu caráter seletivo. Pode-se considerar que sua função tem sido historicamente de seleção e de exclusão, pois, para determinados grupos de pessoas, tem sido encarado como barreira de difícil transposição.

O caráter seletivo do Ensino Superior foi reforçado no Brasil, pelas características que assumiu a criação do sistema educacional, estruturando o Ensino Superior antes do ensino primário, no início do século. Desse modo, seria difícil equidade para quem deseja ingressar no ensino superior, uma vez que não houve a estrutura necessária quando se iniciou a trajetória escolar (ALMEIDA, 2017, p. 31).

Em contrapartida, os indivíduos com situações abastadas vivem outra realidade, ou seja, possuem melhores condições econômicas, que possibilitam arcarem com despesas com escola privada, acesso a livros, pesquisas na internet e pagamento de cursos preparatórios.

Os Pré-Vestibulares denominados *populares* são baseados no coletivo, resultado do trabalho dos diversos movimentos sociais, entre eles, o MNB. A categoria *popular*, por sua vez, é dividida em dois modelos: o *alternativo* e o *comunitário*. Sobre estes dois modelos, Silva (2006, p. 33) destaca que:

Os Alternativos possuem os objetivos políticos dos populares, mas possuem também a dinâmica dos convencionais, como a remuneração dos professores e a institucionalização, geralmente materializada em formato de ONG. [...] Os

Comunitários seriam mais politizados e militantes por não possuírem nenhuma característica dos convencionais. São mais localizados na sua atuação e dependem apenas das articulações dos atores locais para conseguirem dar continuidade às suas ações. Neste caso, possuiriam fortes características da militância proveniente dos movimentos sociais.

A autora escreve que essas diferentes denominações são resultado de embates conceituais, ideológicos e filosóficos dentro dos grupos e nos próprios movimentos. Entretanto, a autora observa que as divergências conceituais não comprometem a meta principal dos PVPs, que é a democratização do acesso ao ensino superior. Sendo assim, compreende-se que existem aspectos que distinguem e definem diferentes iniciativas de PVPs: o *alternativo*, cuja estrutura financeira de manutenção e pagamento de professores está ancorada na cobrança de mensalidades de seus cursistas, e o *comunitário*, que se pauta em outras formas de manutenção, entre elas, o trabalho voluntário.

Há também outra característica que deve ser observada, para além dos modelos *alternativos* e *comunitários*, nessa modalidade intitulada *popular*: trata-se do público-alvo, pois este, de certa forma, agrega concepções e interesses bem específicos. Existem iniciativas de Pré-Vestibulares cujo público-alvo está voltado a membros da Igreja (confessionais), sindicatos de trabalhadores (classe), camadas populares (renda), negros e carentes (racial e econômico) e que podem ser considerados *alternativos*, caso haja cobrança de valor (ainda que abaixo dos praticados pelos convencionais) ou, *comunitário*, quando é totalmente gratuito.

Cursinhos Populares são ações políticas de atores engajados em projetos e ações que têm, como eixo, a transformação social da realidade por meio da preparação e do incentivo às classes populares a ingressarem no ensino superior gratuito. [...] Os pré-vestibulares surgem como uma das estratégias de melhoria do acesso às universidades e melhoria da escolaridade da população (CASTRO, 2005, p. 51).

Sendo assim, busca-se compreender o movimento dos PVPs no Brasil com ênfase naqueles destinados à população negra e carente, no intuito de situá-lo no tempo e no espaço. Diversos autores se dedicam a este estudo, entre eles Bacchetto (2003) Silva (2006), Nascimento (1999), Castro (2005), Vitorino (2009) e Salvador (2008), no sentido de produzir uma compilação de informações que possam gerar um histórico sobre esse fenômeno. Sendo assim, recorreremos às intertextualidades desses autores para compreender a dinâmica dessas iniciativas.

Castro (2005) sustenta que a criação dos PVPs se deu em quatro diferentes fases. A primeira, datada da década de 1950, constituiu-se em um movimento que se deu de dentro

para fora das IES, como é o caso do Grêmio da Faculdade Politécnica da USP. A motivação daquele período se pautava na melhoria da preparação do estudante, especialmente na área das ciências exatas. Os cursos eram voltados especificamente aos futuros calouros das respectivas instituições e possuíam caráter alternativo.

A segunda fase estaria localizada no período da ditadura militar no Brasil (1964-1985). Nessa fase, destaca-se o papel da chamada “esquerda católica”, cujo movimento, de cunho religioso, pautava-se na solidariedade. Sua contribuição foi relevante nos movimentos sociais, o que possibilitou a ampliação e a mobilização de atores sociais na difusão dos Pré-Vestibular populares, sobretudo nas décadas de 1970.

A terceira fase se compreende a partir do final dos anos de 1980. O cenário político apresentava uma nova configuração: o fim da ditadura e a volta lenta e gradual da democracia. Nesse período, muitas iniciativas de PVPs partiram do movimento estudantil, organizado nos diretórios centrais de estudantes, valendo-se do espaço físico das próprias IES.

A quarta fase seria a junção das três fases anteriores, porém, numa perspectiva teórica e metodológica voltada às práticas de uma educação popular. Dessa vez, o percurso se inverte e parte de fora pra dentro das IES. Para Castro (2005), são essas últimas características que melhor definem o conceito de Cursos Pré-Vestibular Populares.

Essa divisão em fases proposta por Castro (2005) apresenta uma organização sistematizada por considerar as distinções contextuais no âmbito dos aspectos políticos e sociais que atravessaram o Brasil e que são o objeto dessa investigação. Acredita-se que essa proposta seja oportuna para desvelar as similaridades e as distinções dessas diferentes iniciativas, suas propostas pedagógicas e especificidades no que tange aos aspectos ideológicos, políticos e filosóficos, modelos de gestão e organização e principalmente, o público alvo para qual se destinam.

Para alguns grupos pontualmente ou historicamente desfavorecidos, ingressar na instituição de ensino superior consiste em esforço excepcional. É o caso, muitas vezes, do egresso da escola pública, cuja formação no ciclo básico não lhe permite concorrer em condições de igualdade nos vestibulares com os alunos advindos da escola privada (BRASIL, 20014, p. 23).

Especificamente o Centro de Estudos Brasil-África instituiu, no ano de 1976, um PVP voltado à população negra na cidade de São Gonçalo, Rio de Janeiro. Uma década depois, em 1986, a Associação dos Trabalhadores em Educação da Universidade Federal do Rio de

Janeiro (ASSUFRJ<sup>22</sup>) lançou um projeto intitulado *Universidade para Trabalhadores*, o qual abrigava três cursos: Curso Pré-Vestibular, Curso de Alfabetização e Supletivo de 1º e 2º Graus e Curso de Formação Sindical e Cultural. Esse projeto estava voltado aos funcionários da UFRJ (SILVA, 2006).

No ano de 1990, na comunidade do Morro da Mangueira, município do Rio de Janeiro, foi criado o Curso Pré-Vestibular Mangueira Vestibulares, cuja proposta visava a uma formação crítica e cidadã e não apenas a técnicas mnemônicas e treinamentos práticos. Essas iniciativas repercutiram e motivaram outras para além do Rio de Janeiro, como é o caso da Bahia. No ano de 1992, um Pré-Vestibular foi fundado na cidade de Salvador, com o nome de Cooperativa Stive Biko<sup>23</sup>, encabeçado por estudantes e professores negros imbuídos na luta contra o racismo e na afirmação da identidade dos jovens negros (NASCIMENTO, 1999).

No ano de 1993, em São João do Meriti, na Baixada Fluminense, foi criado o Pré-Vestibular para Negros e Carentes. Essa iniciativa teve participação da Pastoral do Negro da Igreja Católica, na pessoa de Frei David Raimundo dos Santos<sup>24</sup>. O PVNC se ampliou em rede de Cursos Pré-Vestibulares para Negros e Carentes. Em 1996, após divergências políticas e ideológicas no interior do PVNC, frei David Raimundo dos Santos articulou a criação do EDUCAFRO - Educação para Afrodescendentes e Carentes, na perspectiva de fortalecer o acesso e a permanência da população negra no Ensino Superior (SILVA 2006).

Nesse sentido, lança-se o olhar para duas relevantes iniciativas de Pré-Vestibular Popular voltadas à população negra. O primeiro caso é o PVNC do Rio de Janeiro, um PVP criado no ano de 1993, na cidade de São João de Meriti. O segundo caso é o PVP EDUCAFRO. Ambas iniciativas são resultados do MNB – Movimento Negro Brasileiro. Essa

---

<sup>22</sup> Atualmente, intitula-se Sindicato dos Trabalhadores em Educação da UFRJ – SINTUFRJ.

<sup>23</sup> Stephen Bantu Biko foi um ativista anti-apartheid da África do Sul na década de 1960 e 1970. Líder estudantil, fundou o Movimento da Consciência Negra (Black Consciousness Movement), que capacitava e mobilizava grande parte da população negra urbana. Estudante de medicina, formou a Organização dos Estudantes Sul-africanos (Saso, na sigla em inglês) em 1968, exclusiva para negros, divergindo do movimento estudantil predominante, que abarcava diferentes raças. Divulgador do slogan “black is beautiful” (o negro é lindo), presente no movimento negro americano e no brasileiro, Biko acreditava que era preciso que os negros libertassem sua consciência e encontrassem sua própria identidade. Para ele, a libertação psicológica precedia a libertação física. Fonte: <https://www.nexojornal.com.br/expresso/2017/09/12/Quem-foi-Steve-Biko-e-como-ele-se-tornou-um-%C3%ADcone-contra-o-apartheid>

<sup>24</sup> Frei David Raimundo Santos - Nascimento: 17/10/1952; Nanuque; MG; Brasil; Formação: formado em Filosofia e Teologia pelo Instituto Teológico e Filosófico Franciscano (1983). Mestrando em Teologia Litúrgica com ênfase em Inculturação pela Pontifícia Universidade Nossa Senhora da Assunção - São Paulo. - Atividade: Há mais de vinte anos dedica-se a trabalhadores populares, sobretudo na área de educação para carentes e afrodescendentes. Foi um dos fundadores do Pré-Vestibular para Negros E Carentes (PVNC) na baixada fluminense em fins da década de 1980 e, mais tarde, ao romper com as outras lideranças do PVNC, continuou esse trabalho, fundando, em fins da década de 1990, o EDUCAFRO (Educação e Cidadania de Afrodescendentes e Carentes). Fonte: FGV – CPDOC – Disponível em: <http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/historia-oral/entrevista-biografica/frei-david>

constatação conduz a investigar o histórico desse Movimento, ainda que de maneira sucinta, no sentido de realizar um retrospecto na sua trajetória até a década de 1990, período no qual se inscrevem o PVNC e o EDUCAFRO.

### 2.3 Pré-vestibular para negros e carentes.

Desde sua concepção, a proposta do PVNC surge com duas perspectivas ideológicas diferentes. De um lado, a ideia de se organizar na autogestão, modelo utilizado pela Igreja Católica. Por outro, a organização deveria seguir o formato de ONG – Organização Não Governamental. (SALVADOR, 2008).

Essa situação é de extrema relevância para a análise das tensões e contradições encontradas desde a primeira fase de implantação dessa iniciativa. Para Salvador (2008), essas divergências possuem muito mais um caráter administrativo do que pedagógico, pois se referem à escolha do modelo de gestão a ser adotado. No entanto, essas escolhas acabam por definir um conjunto de características relevantes à iniciativa de PVP. Como por exemplo, a cobrança ou não de taxas de matrículas e de mensalidades. Uma vez que estes PVPs estão voltados aos negros e carentes, a questão financeira é relevante.

Em Assembleia Geral<sup>25</sup> realizada no dia 18 de abril de 1999, o Pré-Vestibular para Negros e Carentes fixou um importante documento do movimento: a Carta de Princípios do Movimento PVNC. O documento está organizado da seguinte forma:

Figura 2 - Organização da Carta de Princípios Movimento PVNC

<b>ORGANIZAÇÃO DA CARTA</b>	<b>SÚMULA DOS CONTEÚDOS</b>
<b>1. Apresentação.</b>	Explica a finalidade do documento e discorre sobre a concepção de Princípio como sendo ideias, formulações, conceitos, convicções, opções políticas e regras que devem presidir o trabalho e as práticas do PVNC, bem como presidir as relações que se estabelecem entre os núcleos e com outras instituições sociais.
<b>2. O pré-vestibular para negros e carentes.</b>	Define o Movimento como sendo de educação popular, laico e apartidário, que atua no campo da educação através da capacitação para o vestibular, de estudantes economicamente desfavorecidos em geral e negros (as) em particular.
<b>3. Histórico do pré-</b>	Apresenta um relato histórico explicando a criação do

<sup>25</sup> Todos os núcleos dos PVNC participaram da Assembleia.

<b>vestibular para negros e Carentes.</b>	PVNC e os sujeitos envolvidos nessa ação.
<b>4. Princípios do pré-vestibular para negros e Carentes.</b>	Apresenta 7 princípios que norteiam o PVNC: Conceito de Democracia; Conceito de Ação Afirmativa; Conceito de Educação Emancipatória; Acesso à Educação; Educação Antirracista; Valorização da produção histórica e cultural afro-brasileira; e Universalização da Escola pública, gratuita e de qualidade,
<b>5. Objetivos do Pré-Vestibular para Negros e Carentes.</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Criar condições para que os estudantes discriminados por etnia, gênero ou situação socioeconômica concorram nos vestibulares das Universidades Públicas em condições concretas de aprovação e inclusão no ensino superior;</li> <li>2. Realizar um trabalho de formação política, desenvolvendo atividades que contribuam para a compreensão histórico-crítica da sociedade, das relações étnicas, das contradições e dos conflitos da realidade social.</li> <li>3. Servir de espaço público de elaboração de propostas e discussão política sobre justiça, democracia e educação.</li> <li>4. Lutar contra qualquer tipo de discriminação na sociedade e na educação. Lutar pela democratização da educação através da defesa da educação pública, gratuita e de qualidade, que seja também pluriétnica e multicultural.</li> </ol>
<b>6. Núcleos.</b>	Explica que PVNC é composto por Núcleos e apresenta os critérios definidos para integrar a Rede do PVNC.
<b>7. Assembleia geral.</b>	A Assembleia Geral é o órgão máximo e soberano de decisão do PVNC.
<b>8. Conselho geral.</b>	Apresenta a estrutura, a organização e as competências do Conselho.
<b>9. Secretaria geral.</b>	Apresenta as competências administrativas relacionadas à Secretaria.
<b>10. Finanças.</b>	PVNC é autossustentável. Não é admitido o recebimento de financiamento externo. Os(as) alunos(as) devem contribuir mensalmente com os núcleos, com uma taxa entre 5 e 10% do salário mínimo vigente no país.
<b>11. Critérios de seleção e perfil de alunos.</b>	Apresenta todos os critérios e encaminhamentos para a seleção dos alunos.
<b>12. Perfil de professores.</b>	Apresenta todos os critérios e encaminhamentos para a seleção dos professores, sem perder de vista o caráter voluntário do trabalho.
<b>13. Critérios pra obtenção de bolsas.</b>	Apresenta todos os critérios e encaminhamentos para obtenção de bolsas de estudos.
<b>14. Cultura e cidadania.</b>	O trabalho político-pedagógico do PVNC não deve ser uma mera extensão do automatismo da educação.

	Coordenação, alunos e professores devem fazer do PVNC um espaço alternativo para se discutir e aprofundar as grandes questões que angustiam a sociedade, priorizando a questão das relações étnicas. Para isso, foi criada a matéria “CULTURA E CIDADANIA”.
--	---

Fonte: Carta de Princípios Movimento PVNC.

Nota-se, a partir da figura 2, que o PVNC possui uma organização administrativa bem definida. A carta de princípios sintetiza e responde a alguns pontos dessa parte do trabalho. No item 1, *Apresentação*, o documento revela as diretrizes do projeto político-pedagógico do PVNC. Compreende-se que essas diretrizes estão pautadas numa visão de mundo que tem por princípios uma perspectiva definida do ser humano, da sociedade e da educação. Os núcleos que integram a rede precisam estar concatenados com essas diretrizes, pois, como indaga Silva (2010, p. 9), se a educação não estiver pautada em tais princípios,

[...] o ser humano fica preso a uma visão mercantil desumanizadora. O Outro passa a ser o inimigo a ser destruído pela competição econômica. O próximo não é o companheiro com quem se luta para transformar a realidade, mas passa a ser visto como um inimigo que deve ser eliminado.

Diante das diretrizes do PVNC, um trabalho que não estiver pautado na transformação social dos indivíduos acabará se transformando em uma educação que não contribuirá para mudanças sociais.

O item 2, *O pré-vestibular para negros e carentes*, caracteriza o PVNC como um movimento de Educação Popular, sem partido político e sem religião, um movimento de combate ao racismo, de capacitação para o vestibular. Essa proposta coaduna com a deliberação da Convenção do Movimento Negro Unificado realizado em Belo Horizonte no ano de 1982 nos quais as delegações aprovaram o:

Programa de Ação do M.N.U. Entre as estratégias de luta, propunha-se uma mudança radical nos currículos, visando a eliminação de preconceitos e estereótipos em relação aos negros e à cultura afro-brasileira na formação de professores com o intuito de comprometê-los no combate ao racismo na sala de aula. Enfatiza-se a necessidade de aumentar o acesso dos negros em todos os níveis educacionais e de criar, sob a forma de bolsas, condições de permanência das crianças e dos jovens negros no sistema de ensino. (GONÇALVES; SILVA, 2000, p. 151).

Nesse sentido, a proposta do PVNC abriga um caráter pedagógico antirracista. O combate ao racismo e a todas as formas de discriminação acaba por gerar um espaço de resistência e luta, elevando a autoestima dos sujeitos envolvidos no projeto, sejam eles

estudantes ou professores. A troca de experiência é mútua e dialética e esse ponto é de vital importância para a compreensão da criação e da expansão do movimento dos PVPs no Brasil. Sobre essa afirmação, Vitorino (2009, p. 12) discorre que:

De fato, os “cursinhos para negros” são muito mais que uma proposta alternativa de pré-vestibular. Eles são um dos palcos da luta antirracista desencadeada pelo movimento negro que, hoje, institucionalizado na forma de “ONG”, lança inovadoras propostas metodológicas de combate ao racismo em contextos escolares de grande defasagem de ensino.

Sobre uma educação antirracista Santos (2005, p. 34) infere que:

Os movimentos sociais negros, bem como muitos intelectuais negros engajados na luta anti-racismo, levaram mais de meio século para conseguir a obrigatoriedade do estudo da história do continente africano e dos africanos, da luta dos negros no Brasil, da cultura negra brasileira e do negro na formação da sociedade nacional brasileira.

Entretanto, não basta colocar esses estudos como obrigatórios. É necessário que haja um acompanhamento para estabelecer se a implementação está ocorrendo de fato. De preferência, esse acompanhamento deve ser realizado por profissionais da área da educação que tenham seus estudos voltados para a educação das relações étnico-raciais e um representante do movimento negro.

No intuito de preservar a memória do movimento, o documento guarda um relato da história do PVNC no item 3, *Histórico Do Pré-Vestibular para Negros e Carentes*. Os sujeitos envolvidos no contexto da criação são citados. Dessa forma, preserva-se uma memória coletiva e registra-se, em documento, uma parte significativa da história dos PVPs no Brasil. Sobre a história do Movimento, a Carta de Princípios relata que:

Os professores, conseguiram 2 salas de aula no Colégio Fluminense e, com isso, possibilitaram, em 05 de junho de 1993, a fundação do Curso Pré-Vestibular para Negros e Carentes na Igreja da Matriz de São João de Meriti. Esse grupo assumiu a coordenação do curso e a primeira equipe de professores era formada por Amilton Zama Reis (História), Silvio (Geografia), Luiz Henrique, o “Zé da UERJ” (Biologia), Hermes (Física), Alan (Química), José Roberto (Matemática), Kátia (Redação), Ana Maria (Português), Amauri (Inglês) (CARTA DE PRINCIPIOS DO PVNC, 1999, p. 4).

O item 4, *Princípios do pré-vestibular para Negros e Carentes*, trata das concepções que norteiam o PVNC. O conceito de democracia é compreendido na igualdade de oportunidades, salários justos, acesso à educação, saúde, moradia e produção cultural. Para o PVNC, a democracia só se efetivará em sua plenitude quando assegurar o respeito às



diferenças e às diversidades étnico-raciais por meio de ações afirmativas. Vieira (2012, p. 179), ressalta que:

[...] geralmente chamamos de ações afirmativas toda e qualquer política que tem por objetivo promover o acesso (e a permanência) à educação, ao emprego e aos serviços sociais em geral de membros de grupos estigmatizados e sujeitos a preconceitos e discriminações. Essas são políticas que buscam principalmente assegurar oportunidades de recrutamento e acesso, através de tratamento preferencial ou mesmo do estabelecimento de cotas para membros desses grupos.

O conceito de Ação Afirmativa deve extrapolar a esfera das políticas públicas. Elas devem ser pautadas na afirmação das identidades e nas lutas, sejam elas nos campos econômicos, sociais, culturais ou democráticos. Fica evidente a filosofia e o posicionamento ideológico do coletivo do movimento: uma posição contra hegemônica e de inclusão.

O conceito de educação visa à emancipação humana, calcado no princípio da autonomia, buscando uma educação de qualidade, com vistas à construção de uma sociedade democrática, que possibilite o alargamento de oportunidades à população pobre e discriminada. O PVNC defende que universidades e escolas sejam públicas, gratuitas e de qualidade. Os objetivos do Pré-Vestibular para Negros e Carentes são:

1. Criar condições para que os estudantes discriminados, por etnia, gênero ou situação socioeconômica concorram nos vestibulares das Universidades Públicas, em condições concretas de aprovação e inclusão no ensino superior;
2. Realizar um trabalho de formação política, desenvolvendo atividades que contribuam para compreensão histórico-crítica da sociedade, das relações étnicas, das contradições e conflitos da realidade social;
3. Servir de espaço público de elaboração de propostas e discussão política sobre justiça, democracia e educação;
4. Lutar contra o qualquer tipo de discriminação, na sociedade e na educação; e,
5. Lutar pela democratização da educação, através da defesa da educação pública, gratuita e de qualidade, que seja também pluriétnica e multicultural (CARTA DE PRINCÍPIOS DO PVNC, 1999, p. 6).

O PVNC é composto por núcleos. O item 6 apresenta uma série de critérios que devem ser observados em todos os núcleos da rede. Dois desses critérios serão destacados por serem considerados pertinentes a esta parte do trabalho. O primeiro refere-se à condição de acordo com a qual os núcleos devem oferecer a disciplina “Cultura e Cidadania” com a mesma carga horária das outras disciplinas. Essa condição distingue-se totalmente de um caráter pragmático, que privilegia os conteúdos programáticos cobrados nos exames vestibulares. Ao explorar essa disciplina, o projeto viabiliza o protagonismo dos cursistas e cria a possibilidade de expansão da autoestima e da fomentação dos índices de rendimento dos estudantes. Sobre essa disciplina no currículo do PVP, Perondi (2013, p. 96) escreve:

[...] a necessidade de valorizar junto aos alunos as noções fundamentais de cidadania, bem como a construção de sua identidade, tendo como ponto de partida o seu modo de vida, principalmente através da disciplina “Cultura e cidadania”.[...] , as aulas do cursinho pretendem fazer o aluno se reconhecer como sujeito biológico e social, com características culturais, que o inserem em um grupo social.

A segunda condição trata da comprovação da utilização do método da auto sustentação através da cotização entre os cursistas, ou seja, as despesas da manutenção do curso devem ser divididas entre os cursistas de modo que o valor varie entre 5% e 10% de um salário mínimo. No caso de dificuldades ou insuficiência de recursos, o núcleo tem autonomia para resolver a questão. Entretanto, cabe ressaltar:

O PVNC é autossustentável. Não é admitido o recebimento de financiamento externo. É admitido o recebimento de doações em material (material didático, livros, ingressos de eventos, transporte), desde que isso não implique em nenhuma forma comprometimento. Não é admitido recebimento de qualquer material ou valor financeiro de candidatos a cargos eletivos, políticos eleitos ou partidos políticos (CARTA DE PRINCIPIOS DO PVNC, 1999, p. 10).

Esta condicionante está bem definida no item 10, Finanças. Os núcleos podem realizar festas e eventos no intuito de angariar fundos para subsidiar as atividades e equacionar eventuais despesas, entretanto, os recursos provenientes de interesses político partidário são expressamente vetados. Esse ponto é de extrema relevância e garante a autonomia do projeto, uma vez que não se submetem aos interesses políticos e partidários as finanças do Movimento. Atualmente (2018), o PVNC conta com 21 núcleos distribuídos em todo o estado do Rio de Janeiro. São eles:

Figura 3 - Núcleos do PVNC

<b>Município</b>	<b>Nome do Núcleo</b>	<b>Município</b>	<b>Nome do Núcleo</b>
01. Duque de Caxias São Bento	<b>FEUDUC</b>	12. Petrópolis Centro	<b>PETRÓPOLIS</b>
02. Duque de Caxias Xerém	<b>XERÉM</b>	13. Rio de Janeiro Brás de Pina	<b>BRÁS DE PINA</b>
03. Duque de Caxias Jardim Anhangá	<b>ANHANGÁ</b>	14. Rio de Janeiro Jacarepaguá – Anil	<b>ANIL</b>
04. Duque de Caxias Taquara	<b>TAQUARA</b>	15. Rio de Janeiro Jacarepaguá Taquara	<b>TAQUARA</b>

05. Duque de Caxias Centro (Catedral)	<b>PASTORAL DA JUVENTUDE</b>	16. Rio de Janeiro Higienópolis	<b>MANGUINHOS</b>
06. Duque de Caxias Santa Cruz da Serra	<b>SANTA CRUZ DA SERRA</b>	17. Rio de Janeiro Paciência	<b>CESÁRIO DE MELO</b>
07. Duque de Caxias Cidade dos Meninos	<b>PAULO FREIRE</b>	18. Rio de Janeiro Paciência	<b>CESARINHO</b>
08. Duque de Caxias Imbariê	<b>VALEU ZUMBI</b>	19. Rio de Janeiro Paciência	<b>PACIÊNCIA</b>
09. Magé Piabetá	<b>PIABETÁ</b>	20. Rio de Janeiro Rio das Pedras	<b>RIO DAS PEDRAS</b>
10. Nova Iguaçu Posse	<b>POSSE</b>	21. Rio de Janeiro Tijuca	<b>TIJUCA</b>
11. Nova Iguaçu Jardim Laranjeiras	<b>CABUÇU</b>		

Fonte: Site do Movimento PVNC

Para o ingresso de um novo núcleo na rede, basta que a coordenação envie uma carta ao Conselho Geral, solicitando assentamento no PVNC. Nessa carta, devem constar os nomes de dois conselheiros e dois suplentes, de qualquer segmento, sejam alunos, professores ou coordenadores. Esse novo núcleo passará por uma espécie de período probatório de um ano. Após esse período e comprovado o alinhamento do núcleo com as diretrizes da Carta de Princípios do PVNC, o assento definitivo será concedido (ou não) com base no relatório de avaliação encaminhado à Secretaria Geral. Concluídas essas etapas, o núcleo passará a compor a rede definitivamente.

Os itens 7, *Assembleia geral*, e 8, *Conselho geral*, demonstram a participação coletiva e colegiada nas tomadas de decisão, sendo a *Assembleia geral* o órgão máximo das deliberações. Nessa parte do documento, estão estabelecidos os critérios para que os núcleos da rede tenham (ou não) poder de voto nas três reuniões que ocorrem no período de um ano.

O item 11, *Critérios de seleção e perfil de alunos*, é de extremo interesse nessa investigação, uma vez que selecionar cursistas para um curso que prepara para outra seleção pode parecer um paradoxo, pois, ao mesmo tempo em que se compreende o PVNC enquanto movimento contra hegemônico, pois visa ao combate às desigualdades da representação da população negra nas universidades, a própria iniciativa cai na armadilha de se valer da metodologia da seleção. Essa contradição se deve ao fato da limitação de vagas no curso, mesma justificativa validada para os exames de vestibular. Entretanto, é necessário considerar tais critérios. Sobre isso, a Carta de Princípios do PVNC (1999, p. 11) diz que:

O aluno deve receber da coordenação do núcleo um texto apresentando o histórico, as propostas do projeto, a importância da participação no movimento, a importância dos encontros de CULTURA E CIDADANIA como um dos pilares do trabalho, as assembleias, os seminários, os conselhos, a secretaria, as equipes, o jornal etc. - Após a leitura do texto e concordando com o mesmo, deverá receber o formulário de Pedido de inscrição e preenchê-lo. No mesmo, além do nome completo, endereço, escola de origem, deve ter questões com o objetivo de aferir a sua realidade socioeconômica. Outro bloco deverá colher informações sobre a percepção que o candidato tem dos problemas sociais e raciais. - Após preencher o formulário de pedido de inscrição o mesmo é convidado a uma entrevista individual para averiguação dos dados.

De acordo com o documento, a seleção dos cursistas é permeada por uma série de etapas. O primeiro momento é o contato do(a) candidato(a) com as propostas do núcleo, o que inclui a percepção da relevância da disciplina “Cultura e Cidadania”, a compreensão da estrutura de organização do projeto e conhecimento mínimo da história do PVNC. Após essa etapa, o candidato(a) preenche o formulário de inscrição. Além das informações pessoais, incluem-se questões sobre a realidade socioeconômica do(a) candidato(a). Há, também, questões que avaliam a perspectiva do(a) candidato(a) sobre temas referentes aos problemas sociais e às relações étnico-raciais. Após esses trâmites, é realizada uma entrevista, uma espécie de comissão de verificação, com o intuito de checar as informações prestadas. O documento apresenta mais alguns critérios para seleção:

Só deverão ser classificados os alunos que comprovadamente são **carentes**, de qualquer etnia, idade e sexo. Entretanto, a coordenação deverá estar atenta para garantir no pré-vestibular candidatos provindos das etnias historicamente oprimidas (**prioritariamente os (as) candidatos (as) negros (as)**) na mesma proporção de sua presença na sociedade brasileira. - Em caso de existir mais candidatos do que vagas, os seguintes critérios devem ser seguidos: a) Carentes. Famílias com até 2 salários mínimos per capita. Privilegiar os pertencentes à famílias que pagam aluguel, que possuem pessoas doentes ou idosas, filhos de pais separados e moradores de periferias. Devem ser realizadas visitas familiares para comprovação de carência. b) **Negros preferencialmente. Por ser a questão das relações desiguais entre negros e brancos a razão do movimento e de nossas lutas, sobretudo pelo alto índice de descendentes de africanos entre as camadas mais pobres e excluídas, consequência do preconceito e da discriminação que são vítimas no trabalho, no acesso à educação, nos cuidados com a saúde. no campo histórico-cultural, etc.** c) Oriundos de escolas públicas preferencialmente; d) Com ensino médio completo, ou esteja em vias de conclusão; e) Cursando o ensino médio em escolas particulares com bolsa; f) Oriundos de Movimentos Populares. Aqueles que tenham alguma inserção nas lutas sociais, como Comunidades Eclesiais de Base, Sindicatos, Associações de Classe, Entidades filantrópicas, culturais, partidárias ou religiosas. Este critério deve ser utilizado para casos de empate (CARTA DE PRINCIPIOS DO PVNC, 1999, p. 11, grifo nosso).

A Carta ressalva o caráter econômico como critério de seleção, privilegiando o mais carente, independente de gênero, idade e etnia, porém, sem perder o foco na questão racial,

pois considera negros(as) como prioritários(as) por compreender que existe uma exclusão histórica no Brasil. Essa atitude evidencia o compromisso social do projeto. Segundo Vargas (2010):

Atualmente, os pré-vestibulares populares têm um importante papel na democratização do acesso à Universidade com: a preparação dos alunos que vem das classes menos favorecidas, a representação de uma demanda social que antes estava velada e a ajuda na construção de políticas públicas junto a diferentes atores políticos (VARGAS, 2010, p. 109).

Os critérios se pautam em questões que atingem a população mais carente do país, destacando aspectos básicos como moradia, pagamento de aluguel e critérios embasados na estrutura familiar. De acordo com o documento, é realizada visita domiciliar para comprovar carência (econômica). Por fim, é considerada a trajetória escolar e o envolvimento nas lutas sociais por meios dos movimentos populares.

Esses aspectos demonstram a perspectiva social do projeto e a filosofia do coletivo do PVNC. Nota-se que o projeto político pedagógico está permeado por uma série de questões que afligem a população negra e carente da comunidade. No caso do estado do Rio de Janeiro, nesse sentido, é possível compreender a relevância desse tipo de iniciativa. A literatura indica que, a partir da experiência do PVNC, outras iniciativas se levantaram em diferentes partes do Brasil. É o caso da EDUCAFRO – Educação para Afrodescendentes e Carentes. Pode-se afirmar que a EDUCAFRO foi gestada dentro do PVNC que, por sua vez, é resultado do trabalho do Movimento Negro no Brasil.

#### **2.4 EDUCAFRO - Educação para Afrodescendentes e Carentes**

Para Bacchetto (2003) e Castro (2005), a EDUCAFRO situa-se entre as mais bem-sucedidas iniciativas de PVPs no Brasil. O grande número de núcleos, as parcerias firmadas com IES e o vínculo com parte da Igreja Católica podem explicar o êxito dessa iniciativa. Como destacou Silva (2006), a criação da EDUCAFRO se deve às divergências ocorridas no interior do PVNC.

Frei David Raimundo dos Santos desvincula-se do PVNC, que ajudou a criar, e funda a EDUCAFRO, no ano de 1986<sup>26</sup>. Entre as parcerias firmadas com IES (públicas e privadas),

---

<sup>26</sup> Há divergências sobre essa data. O site oficial da EDUCAFRO afirma que o ano de fundação é 1987. Silva (2006) escreveu que a divergência entre o PVNC e a consequente fundação da EDUCAFRO ocorreu no ano de 1986.

destacam-se: PUC-RJ, FGV-RJ, FACHA, ESTÁCIO, SOUZA MARQUES. Sobre a escolha do nome, Bacchetto (2003) escreve que:

O nome Educafro – Educação para Afrodescendentes e Carentes – foi pensado como uma forma de ajudar o negro a se assumir enquanto tal, e também como medida para afastar alunos de classe média que pudessem querer se inscrever no cursinho, garantindo que os alunos fossem predominantemente carentes e/ou afrodescendentes. O objetivo da Educafro é garantir o acesso e a permanência do estudante negro e/ou carente no ensino universitário. Para isto a entidade também desenvolve uma série de ações, além do oferecimento do pré-vestibular (BACCHETTO, 2003, p. 68).

Sendo assim, a escolha do nome se relaciona com duas questões: a afirmação da identidade e a condição socioeconômica do cursista. Conforme Bacchetto (2003), a proposta visava evidenciar que o perfil do cursista deveria conter um recorte racial e econômico. Desse modo, minimizar-se-ia a procura daqueles que possuíssem condições socioeconômicas favoráveis, uma vez que, para esse grupo, não haveria barreiras para se inscreverem em um curso de pré-vestibular convencional. O autor relata que a EDUCAFRO desenvolve outras ações além do PVP, as quais estão voltadas à defesa de cotas raciais e de bolsas de estudos.

Atualmente, existem núcleos da EDUCAFRO em várias regiões: Baixada Santista, Brasília, Minas Gerais, Regional Bragantina e Rio de Janeiro. De acordo com Castro (2005):

A entidade conta com 184 núcleos, presentes em toda a periferia da cidade de São Paulo e em algumas cidades do interior, e mantém intenso diálogo com diversos setores de atuação, como Direitos Humanos, Moradia, Reforma Agrária, entre outros [...] Hoje existem cerca de 2000 ex-alunos da EDUCAFRO cursando o ensino superior no Brasil, sendo uma parte significativa destes em Universidades Públicas. O aluno EDUCAFRO é orientado a prestar o máximo de vestibulares possíveis para escolas públicas, pois, além de um movimento de educação popular, a EDUCAFRO é também uma importante aliada na luta por uma formação universitária pública, gratuita e de qualidade (CASTRO, 2005, p. 49-52).

A informação dos 184 núcleos foi obtida através de pesquisa realizada no ano de 2004 por Castro (2005). É possível observar o aumento expressivo dos núcleos da EDUCAFRO ao comparar os dados obtidos através de um estudo realizado no ano de 1999. Bacchetto (2003) apresentou um quadro com 16 núcleos situados na cidade de São Paulo. O quadro apresenta os nomes dos núcleos, os locais de funcionamento, a região, o ano de início das atividades e os números de vagas na época.

Figura 4 - Núcleos do EDUCAFRO – 1999

Nome do Núcleo	Local de funcionamento	Região	Início	Vagas Oferecidas
1. Quilombo Central	Igreja	Centro	1997	35
2. Associação Pró-Falcêmicos	Sede Própria	Centro	1999	25
3. Jd. Miriam – Ig. Nsa. Sra. Aparecida	Igreja	Sul	1997	80
4. Vila Dionísia	Igreja	Sul	1998	50
5. Jd. Ângela	Escola Pública	Sul	1998	80
6. Capão Redondo – CDHEP	Centro de Direitos Humanos	Sul	1998	35
7. Jd. Capela	Igreja	Sul	1999	60
8. Jd. Primavera	Escola Particular	Sul	1999	80
9. Jd. Luso/Cid. Júlia	Escola Pública	Sul	1999	60
10. Imirim	Comunidade Eclesial de Base	Norte	S/ inf.	60
11. Ponte Pequena – Gaspar Garcia	Centro de Direitos Humanos	Norte	S/ inf.	80
12. Vila Formosa – Sagrado Coração	Igreja	Leste	1998	80
13. Itaquera	Igreja	Leste	1999	50
14. Sapopemba	Igreja	Leste	1999	50
15. Cid. Tiradentes	Igreja	Leste	1998	35
16. Cid. Tiradentes	Igreja	Leste	1998	30

Fonte: Bacchetto (2003, p.70).

Observa-se, neste quadro, que, dos dezesseis núcleos detectados no ano de 1999 por Bacchetto (2003), nove funcionavam em igrejas, dois em Centros de Direitos Humanos, dois em escolas públicas, um em escola particular, um em Comunidade Eclesial e um em sede própria. Os números de vagas variavam de 25 a 80. Essas informações são importantes, pois identificam os segmentos envolvidos nessas iniciativas, nesse caso, em grande maioria pessoas ligadas à Igreja e às escolas públicas. Os Centros de Direitos Humanos também merecem destaque.

Bacchetto (2003) escreve que muitos egressos do EDUCAFRO se tornam coordenadores de núcleos, por vezes atuando também como professores de variadas disciplinas. O autor aponta que um dos objetivos do projeto é criar uma rede solidária na qual os que recebem algo têm de contribuir de alguma forma. Essa ideia está bem definida no documento intitulado *Normas para o Trabalho Comunitário para Bolsistas (2017)*. Esse documento visa a motivar o aluno a assumir responsabilidades nos trabalhos comunitários. Também demonstra indicativo sobre o modo como a rede se sustenta economicamente. Os dois primeiros parágrafos do documento dizem:

Estas normas visam motivar o (a) universitário (a) a assumir com responsabilidade os **trabalhos comunitários e as contribuições semestrais, que podem ser efetuadas mensalmente**. Este gesto é um sinal de agradecimento a Deus, tendo como princípio o seguinte pensamento: “se cheguei até aqui foi graças à dedicação comunitária de muitos que se doaram antes de mim para que isso fosse possível. Da mesma forma, **doarei do meu tempo e do meu bolso** para ajudar outros a vencerem como estou vencendo”. **Sendo fiel ao trabalho comunitário e à contribuição, por ser uma quantia simbólica**, a (a) universitária (a) **ajudará a manter, ampliar e aperfeiçoar a estrutura necessária para que a Educafro auxilie outros** (as) **negros** (as), indígenas e **descapitalizados** (as) a ingressarem nas universidades, bem como reformar a Sede Nacional, que é uma construção de 1950, a qual está em situação delicada. **Desta forma, a Educafro terá sustentabilidade financeira** e ajudará a ampliar um círculo virtuoso que provocará profundas e sucessivas transformações na vida de inúmeras pessoas, famílias e na sociedade (NORMAS PARA O TRABALHO COMUNITÁRIO PARA BOLSISTAS, 2017).

Estas normas se aplicam aos universitários bolsistas que integram a EDUCAFRO, cujo objetivo visa à criação de um círculo de ajuda mútua, uma vez que os atuais bolsistas foram beneficiados com ajuda para chegarem aos bancos universitários. Nessa lógica de pensamento, compreende-se justo que a devolutiva solidária seja realizada através de pequenas quantias em dinheiro ou no trabalho comunitário. O documento descreve que, para o(a) bolsista que optou em desenvolver trabalho comunitário, a contribuição semestral em dinheiro é menor do que para o(a) bolsista que optou em não desenvolver trabalho comunitário.

A EDUCAFRO e o PVNC são as experiências de PVP com recorte étnico racial que mais se destacam nas pesquisas bibliográficas. Situadas em grandes cidades, como São Paulo e Rio de Janeiro, desde início da década de 1980, ambas atualmente com mais de trinta e oito anos de atuação, adquiriram, ao longo do tempo, ampla bagagem administrativa e pedagógica. Observa-se muita semelhança na estrutura e na organização desses PVPs. A pesquisa aponta que, entre os principais motivos que desencadearam esses projetos, destaca-se a baixa representatividade da população negra e carente no Ensino Superior. Entretanto, cabe adicionar outros fatores atenuantes, como o combate ao racismo, a afirmação da identidade afro-brasileira e a luta pelo direito à plena cidadania e à prática de uma educação popular emancipatória.

Os públicos dessas ações são, em sua grande maioria, a população negra e carente, homens, mulheres, jovens, adultos, trabalhadores, estudantes advindos da rede pública de educação, mães, pais, ou seja, uma polissemia de pessoas que almejam alterar sua condição social inserindo seus esforços na qualificação de sua força de trabalho. Esses projetos se pautam pela auto sustentação financeira e administrativa, baseadas nas contribuições de dinheiro e no trabalho voluntário de pessoas envolvidas nas ações sociais, militantes do MNB,



pessoas ligadas à Igreja, professores, estudantes e membros das comunidades que partilham de um mesmo ideal, democratizar o acesso ao Ensino Superior aos menos favorecidos.

As distinções e as semelhanças entre esses projetos não alteram seus objetivos principais. Ambas disponibilizam, em igual carga horária, a disciplina “Cultura e Cidadania”, espaço aberto para múltiplos temas de alta relevância na construção de conhecimento daqueles que futuramente guiarão os caminhos do país. A concepção de ajuda mútua sustenta uma rede forte, uma organização pedagógica que visa a formar formadores que, por sua vez, mantêm esse ciclo em ação de tal modo que esse modelo está funcionando há quase quatro décadas sem recurso governamental, sem partido político e, principalmente, sem fins lucrativos.

### **3 ESTUDO DE CASO DO PROJETO DE EXTENSÃO CURSO PRÉ-VESTIBULAR TEREZA DE BENGUELA, EDIÇÃO 2016, CÁCERES, MATO GROSSO.**

Esta seção do trabalho se dedica ao estudo de caso do *Projeto de Extensão Tereza de Benguela*, com o intuito de apresentar o resultado e as discussões obtidas através do questionário do formulário socioeconômico e das entrevistas semiestruturadas realizadas com os atores da pesquisa. Acredita-se que o desvelamento dos perfis e das percepções dos participantes desse trabalho possam colaborar com a compreensão do alcance dessa iniciativa de PVP. A investigação lançou o olhar para a história desse Projeto de Extensão, sua concepção, atores e segmentos envolvidos.

#### **3.1 Percorso historiográfico do projeto.**

Em Costa (2005), a coleta de dados se deu através de entrevista com emprego da técnica de grupo focal e, também, com a análise de fontes documentais. A autora discorre sobre uma série de informações nas quais a gênese do projeto PVP foi largamente explorada. Sendo assim, sua pesquisa será importante fonte bibliográfica na reconstrução historiográfica dessa iniciativa.

De acordo com a autora, em meados do ano de 2003, ao retornar do mestrado realizado na Universidade Federal de Uberlândia, o Professor Paulo Alberto dos Santos Vieira<sup>27</sup> carregava a inquietação sobre a baixa representação da população negra na UNEMAT (COSTA, 2005). Essa observação se deu a partir de 1998, ano em que o professor iniciou suas atividades nessa instituição. A primeira ação do Professor Paulo Alberto dos Santos Vieira foi pautada pela defesa das cotas para negros. Nesse sentido, o professor realizou articulações com outros professores de Cáceres, Tangará da Serra e Barra do Bugres, o que resultou na criação da Comissão Para a Elaboração do Programa Institucional Cores e Saberes (CEPICS) (COSTA, 2005).

Sobre a criação da CEPICS, Almeida (2017, p. 53) escreve que:

De acordo com a resolução 200/2004 a UNEMAT, criou no dia 1º de março de 2004, a Comissão para a Elaboração do Programa Institucional Cores e Saberes -

---

<sup>27</sup> Coordenador do Projeto de Extensão Curso Pré-Vestibular Tereza de Benguela. Coordenador do Núcleo de Estudos sobre Educação, Gênero, Raça e Alteridade – NEGRA. Professor da UNEMAT, campus Cáceres, MT, Departamento de Ciências Contábeis, credenciado no Programa de Pós-Graduação em Educação PPGedu/UNEMAT, na linha Educação e Diversidade.

CEPICS, através da Portaria Nº. 328. Esta comissão foi responsável por elaborar o —Programa de Ações Afirmativas para o Acesso da População Negra e Indígena na Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMATII. Na 2ª. sessão ordinária de 2004, do CONEPE, dos dias 13 e 14/12/2004 sob a Presidência de um professor da UNEMAT, e secretariada por uma técnica do ensino superior estava estabelecida a pauta 3.16- Programa de Integração e Inclusão Étnico-Racial-PIIER/UNEMAT.

Essa conquista foi significativa na perspectiva dos defensores da pauta e, conseqüentemente, aos militantes do Movimento Negro, pois a consolidação dessa política de ação afirmativa era almejada há tempos. Foi nesse contexto de lutas em prol da democratização do acesso ao ensino superior para a população negra que a abertura de um edital acabaria por proporcionar a gênese do Projeto de Extensão do Pré-Vestibular. Costa (2005, p. 53) escreve que:

Em finais de 2003, a Pró-reitoria de Extensão e Cultura (PROEC), lançou o edital para projetos de extensão com duração de 01 ano, com o financiamento de R\$ 5.000,00. Foram apresentados dois projetos contemplando a temática das relações raciais. O primeiro projeto subscrito por prof. Paulo Alberto, tratava-se de um curso pré-vestibular com critérios obedecidos pela comissão e entidades parceiras. [...] O prof. Paulo Alberto informou, que a criação de um curso pré-vestibular alternativo, há muito era almejado pelos componentes do CDH, juntamente com o/as prof/as José Ricardo Castrillon, Solange Kimie I. Castrillon, Marilza Garcia Gomes, Benedita da Guia Ferreira Mendes e pelos acadêmicos que, na época, cursavam o curso de Direito Luciano Roberto da Silva e Uirá Escobar Alioti.

Nesse primeiro momento, o Projeto de Extensão foi nomeado *Por um futuro negro: Cor, Cidadania e Inclusão no Ensino Superior em Mato Grosso*. De acordo com o professor Paulo Alberto dos Santos Vieira, a escolha do nome foi inspirada por um seminário promovido pelo CDH – Centro de Direito Humanos, no ano de 2002, cujo nome era *Por um futuro negro*. (COSTA, 2005). A estrutura desse projeto previa a aquisição de quarenta vagas em um pré-vestibular convencional situado na cidade de Cáceres, MT. Tratava-se do cursinho Solução, coordenado pelo prof. Jober José Barreto de Oliveira (COSTA, 2005).

Costa (2005) relata que, das quarenta vagas, vinte estavam destinadas aos servidores da UNEMAT que não possuísem formação em nível superior e vinte, destinadas à comunidade externa. O propositor do projeto convidou o Centro de Direitos Humanos para integrar a ação no sentido de colaborar para o processo de seleção dos cursistas. Sobre a parceria firmada, a autora aponta que:

[...] o CDH realizou os contatos através de ofícios às entidades que possuíse alguma afinidade com a temática “Educação” e conseqüentemente considerassem importante ações que beneficiassem a população negra. Foram então convidadas as seguintes entidades: Centro Educacional de Formação e Aperfeiçoamento Profissional (CEFAPRO), Comissão Para a Elaboração do Programa Cores e

Saberes (CEPICS), Escola Estadual de 1º e 2º Graus “Rodrigues Fontes”, Escola Municipal de 1º Grau “Isabel Campos”, Escola Estadual de 1º e 2º Graus “Onze de Março”, Paróquia Cristo Trabalhador (PCT), Sindicato dos Trabalhadores e Profissionais da Educação (SINTEP), Grupo de Consciência Negra de Cáceres (GRUCON), Pró-Reitoria de Extensão e Cultura (PROEC), Projeto Bases/ UNEMAT, Paróquia Santíssima Trindade (PST), Federação de Órgãos para Assistência Social e Educacional (FASE). (COSTA, 2005, p. 66)

Apesar do forte apelo aos mais diversos segmentos da sociedade civil, apenas o CDH, CEFAPRO e o SINTEP aceitaram colaborar com o projeto. Em reunião, definiram-se os critérios para seleção dos cursistas. O recorte étnico racial foi mantido, logo, preferencialmente, seriam escolhidos os que se autodeclarassem negros, bugres<sup>28</sup> ou indígenas. O processo de seleção incluía a realização de entrevistas e produção de texto. A linha do tempo das edições realizadas pelo Projeto Pré-Vestibular pode ser descrita da seguinte forma:

Figura 5 - Linha do Tempo do Projeto Pré-Vestibular

Ano	Fomento	Nome	Modalidade
2004	Edital – UNEMAT	Por um futuro negro: Cor, Cidadania e Inclusão no Ensino Superior em Mato Grosso.	Aquisição de vagas no Pré-Vestibular convencional Cursinho Solução
2012	Edital – UNEMAT	Por um futuro negro: Cor, Cidadania e Inclusão no Ensino Superior em Mato Grosso.	Aquisição de vagas no Pré-Vestibular convencional Cursinho Solução
2013	Projeto SAWABONA – Sem recurso financeiro	Afirmando Direitos e Reconhecendo Diferenças no Acesso ao Ensino Superior no Brasil	Aulas ministradas por alunos de graduação no espaço físico da UNEMAT
2016	Financiamento de Pessoa Física	Curso Pré-vestibular Tereza de Benguela: construindo e ampliando oportunidades de acesso ao nível superior.	Aulas ministradas por professores voluntários no espaço físico da UNEMAT e da Escola Estadual União e Força
2017	Sem Financiamento	Curso Pré-vestibular Tereza de Benguela: construindo e ampliando oportunidades de acesso ao nível superior.	Aulas ministradas por professores voluntários no espaço físico da Escola Estadual União e Força

Fonte: Elaborado pelo autor (2018), conforme pesquisas realizadas no NEGRA.

Na quarta edição, realizada no ano de 2016, o Projeto passou por uma reconfiguração

<sup>28</sup> Houve um longo debate acerca do conceito estereotipado do uso do termo “bugre”, entretanto, compreendidas todas as ressalvas, o coletivo decidiu manter este termo. Ver COSTA (2005, p. 66 a 68).

e recebeu um novo nome: *Curso Pré-vestibular Tereza de Benguela: construindo e ampliando oportunidades de acesso ao nível superior*. A nova proposta lançou o olhar para experiências exitosas ocorridas em outros estados do país, com destaque para São Paulo e Rio de Janeiro. O curso contou com dez disciplinas, sendo elas: Geografia, História, Literatura, Língua Portuguesa, Biologia, Matemática, Física, Língua Espanhola, Redação e Química, que foram ofertadas com a carga horária de 60 horas/aula. Todos os professores tinham nível superior na área de conhecimento das disciplinas lecionadas. O projeto ficou sob a coordenação da equipe do Núcleo de Estudos sobre Educação, Gênero, Raça e Alteridade (NEGRA).

Foi realizada uma chamada, cujo objetivo era mobilizar professores de diversas áreas do conhecimento para lecionar no projeto. Uma situação extremamente relevante deve ser destacada. Em viagem ao Rio de Janeiro, o coordenador do projeto, professor Paulo Alberto, sensibilizou um professor da UFRJ que, ao tomar conhecimento da iniciativa, realizou a doação de bolsas no valor de R\$ 550,00 aos dez professores do pré-vestibular. Sem dúvida, esse estímulo foi significativo, se levado em consideração o contexto econômico do país naquele ano.

Nota-se uma situação inusitada, pois os professores tinham conhecimento de que o trabalho seria desenvolvido numa perspectiva, entretanto, esse novo elemento, a presença de uma bolsa, ainda que, de certa forma, entendida como auxílio transporte ou auxílio refeição, causou como efeito o aumento de professores interessados em atuar no projeto. Cabe ressaltar que o projeto vinculado à UNEMAT não observou pagamento de bolsas aos professores, uma vez que a universidade não desprende valor financeiro para o desenvolvimento do projeto.

Por intermédio de edital, foram selecionados cinquenta cursistas. A proposta visava formar turma única, cujo funcionamento ocorreu em sala de aula da Universidade do Estado de Mato Grosso e, diante da impossibilidade da continuidade da utilização desse espaço físico, as atividades foram redirecionadas e o projeto de extensão passou a funcionar em uma sala de aula cedida pela direção da Escola Estadual União e Força, localizada na cidade de Cáceres/MT.

### **3.2 Experiências e vivências: narrativas dos professores do projeto**

Os professores entrevistados são identificados por letras do alfabeto para resguardar a

imagem e a integridade de cada um deles(as), conforme previsto e aprovado no parecer<sup>29</sup> do comitê de ética em pesquisa. As características abaixo revelam a atual situação dos professores que compõem esta pesquisa:

Figura 6 - Perfil dos Professores

Identificação	Estado Civil	Formação	Rede em que atua	Situação Contratual
Professora A	Casada	Letras	Privada	Contratado
Professor B	Solteiro	História	Estadual	Contratado
Professor C	Casado	Matemática	Municipal	Contratado

Fonte: Quadro elaborado pelo autor a partir da ficha de identificação dos entrevistados.

A entrevista foi semiestruturada, pois houve um roteiro previamente elaborado. O objetivo foi analisar as percepções dos professores<sup>30</sup> em relação ao projeto de extensão e quais foram seus desafios e acertos. Nas entrevistas, foram feitas seis perguntas para a coleta de opinião sobre a iniciativa. A primeira questão indagava se já haviam lecionado em pré-vestibulares, se tinham conhecimento de PVNC e se consideram o projeto como uma iniciativa nas causas étnico-raciais. Obtiveram-se as seguintes respostas:

*Eu já havia lecionado em um cursinho pré-vestibular privado, o Solução Vestibulares. Bom, eu conhecia o pré-vestibular para pessoas com baixa renda, ou seja, carentes, que era ofertado em uma igreja (Professora A).*

*[...] eu vi uma postagem do Professor Paulo Alberto fazendo uma divulgação de que haveria um cursinho pré-vestibular na própria UNEMAT e que estava precisando de alguns professores ou algumas pessoas para lecionar algumas disciplinas e aí foi quando eu mandei um e-mail para ele perguntando se eu poderia, como na época era graduando, acho que eu estava no quinto ou sexto semestre do curso de História e aí ele disse que sim e foi quando eu tive o primeiro contato com o cursinho para vestibular, bom, e aí apareceu novamente a possibilidade e eu fui. Já era o Tereza de Benguela (Professor B).*

*Então, foi a primeira vez que eu lecionei em um pré-vestibular. Tive essa experiência no Tereza de Benguela e também não sabia da existência de pré-vestibular para negros carentes e, sinceramente, eu nunca tinha escutado falar não (Professor C).*

Dois professores já haviam lecionado em pré-vestibulares, sendo um privado e o outro, um projeto social, no qual se ressalta que o proponente dos dois cursinhos que o professor B mencionou é o mesmo professor. Somente a professora A disse ter conhecimento de um pré-vestibular para pessoas carentes e nenhum dos professores tinha conhecimento de PVNC. Um aspecto da docência voluntária caracterizada como um fator positivo existe no

<sup>29</sup> Parecer nº 2.575.646 aprovado em 2 de Abril de 2018 pelo CEP – Comitê de ética em pesquisa da UNEMAT.

<sup>30</sup> O corpo docente foi composto por outros professores que não se disponibilizaram a serem entrevistados ou não foram encontrados.

fato de se aperfeiçoar as habilidades como professores.

A escola não é a única instituição responsável pela educação das relações étnico-raciais, uma vez que o processo de se educar ocorre também na família, nos grupos culturais, nas comunidades, no convívio social proporcionado pelos meios de comunicação, entre outros (VERRANGIA; SILVA, 2010, p. 710).

O tema referente ao PVNC, que é uma ação afirmativa, deve ser mais divulgado. Ações promotoras de uma educação para as relações étnico-raciais devem estar presentes no cotidiano dos estudantes e professores. É necessário contar com experiências desenvolvidas também por organizações não governamentais (NASCIMENTO, 1999).

*Com certeza considero o Projeto Tereza de Benguela uma **iniciativa nas causas das relações étnico-raciais**, pois o nome do projeto já remete a isso e a configuração dele também, e uma das principais metas do projeto é divulgar a necessidade do ensino para a diversidade (Professora A).*

*Atualmente, o cursinho pré-vestibular não vai custar menos que de R\$300,00 a R\$400,00 e, nesses projetos que demonstram toda essa significância, esse significado de que o aluno, o jovem, e o adulto mesmo têm a possibilidade de estudar de uma forma mais barata, é uma forma menos financeira. Acho que, através do projeto, a **população negra acaba vendo que tem alguém se importando com ela**. Cursinho pré-vestibular acho muito interessante e acredito que, se todos da universidade abraçassem, a causa iria ganhar mais força em todo esse projeto de que a gente está participando (Professor B).*

*Eu sabia que tinha alguma coisa social porque, a princípio, o trabalho ia ser voluntário e os alunos, os cursistas, também não iriam pagar nada, mas o que **me chamou atenção foi que o nome Tereza de Benguela a gente sabe minimamente que é um ícone que marca um símbolo de resistência, da resistência negra**. Foi uma rainha de um quilombo e tal. Também o coordenador do projeto, eu sabia, tinha conhecimento que ele era um militante do movimento negro inclusive ele coordena um projeto, então acho que nesse sentido sim, mas se eu falar que eu tinha essa clareza na época eu não tinha (Professor C).*

Todos os professores consideram o *Projeto Tereza de Benguela* uma iniciativa na causa das relações étnico-raciais. O professor B destacou a importância de o cursinho ter sido gratuito, pois também se notou o valor de uma mensalidade de um cursinho convencional e isso é de suma relevância ao considerar a renda familiar dos cursistas dessa pesquisa. Os professores A e C disseram que o nome Tereza de Benguela e o fato de o professor coordenador do projeto ser um militante do movimento negro já os remeteram às causas étnico-raciais. Outro fator é o apontamento sobre a universidade precisar abraçar projetos como esse, pois a universidade não dá suporte e não se comprometeu com essa ação.

Mas, apesar das dificuldades que são impostas, é no seio das classes e grupos populares que surgem formas criativas de luta, de participação política e atitudes coletivas capazes de levar à construção de um outro projeto de sociedade. Formas de enfrentamento de problemas que nos permite visualizar o novo, como a criação de

cursos pré-vestibulares. (NASCIMENTO, 1999, p. 33)

O autor destaca a configuração da construção de um projeto como esse, ou seja, enfatiza a participação de um coletivo, sendo ele uma organização não governamental, e esse posicionamento geralmente se inicia com a população negra e aqueles que lutam por uma educação com equidade.

Quando perguntado sobre sua experiência em lecionar no *Projeto Tereza de Benguela*, diversas foram as percepções, porém com algumas nuances bem parecidas:

*Foi muito gratificante lecionar no cursinho, pois ali existia uma metodologia humanística, era uma ação social. Me envolvi completamente com o curso, os alunos, a coordenação pedagógica, que sempre estava presente com o corpo docente. O desafio foi com a estrutura física e também em conseguir uma metodologia que abrangesse todos os alunos, ou seja, os jovens e também aqueles que ficaram um bom tempo fora dos estudos (Professora A).*

*[...] quando foi o Tereza de Benguela, foi muito prazeroso, primeiro porque foi um mês corrido, foi interessante porque a turma estava disposta a aprender. A experiência foi ótima, eu fiquei na própria UNEMAT, na sala de turismo. Sabe, os alunos adoraram porque eles estavam no curso dentro da Universidade. O mais interessante é que, às vezes, quando a gente tá estudando, a gente acha que vai entrar na sala de aula, ministrar sua aula, passar todo o conteúdo, uma atividade e ir embora, mas, no cursinho, eu pude ver a dificuldade que essas pessoas enfrentam, porque elas acabam comentando dentro da sala e o professor tem que estar preparado para situações como essa. Um outro grande desafio também para mim é a parte da metodologia, como iria ministrar as minhas aulas de história para esses alunos que trabalham o dia todo, além da diversidade de alunos. Eu aprendi muito com eles (Professor B).*

*Então, lecionar nesse projeto, para mim, foi um ganho muito grande, tanto profissional quanto emocional, porque, apesar de ter formação em licenciatura, essa não é a área de trabalho em que eu atuava. Aceitei o convite como oportunidade de lecionar, de testar minha condição docente, minha didática, e a turma tinha 50 alunos e todos estavam motivados e isso exige uma energia muito grande. Saíam de lá exaustos porque eu me esforçava para não deixar lacunas, espaços, para fazer uma aula participativa. Foi muito legal, ali consolidei minha formação. Depois daquela experiência, eu entrei várias vezes em sala de aula com muito mais confiança e já lecionei em turmas de ensino superior na formação de professores e eu creio que parte da minha tranquilidade de atuar hoje se deve à experiência do Tereza de Benguela, sem dúvida alguma. Meu maior desafio foi ficar antenado, ativo, para não deixar a turma dispersar e trabalhar os conteúdos, articulando com aquilo que eles tinham. É uma espécie de diagnóstico compreender isso e o duro é que tinha alunos muito avançados e tinha aqueles que tinham ficado um bom tempo fora da sala de aula, então, acho que o desafio era a metodologia, para não perder de vista aquele aluno que já era avançado, no entanto, sem deixar para trás aqueles também que tinham uma lacuna maior. Acho que o maior desafio foi essa diferença, por assim dizer, no capital cultural dos alunos (Professor C).*

Notou-se que os professores demonstraram grande preocupação com a metodologia que seria utilizada com os cursistas, buscando algo dinâmico e que pudesse levar a uma educação crítica. Por motivos como esses, as práticas do PVNC precisam do desenvolvimento de atividades que enalteçam a autoestima, a construção de identidade e de



formação política e social, ou seja, uma, reflexão crítica e humanística sobre a realidade e para a sociedade (NASCIMENTO, 2002).

Há preocupações que extrapolam a preparação para o vestibular. Trata-se de preocupações políticas, que se explicitam nos discursos dos seus participantes, nas propostas e nas práticas dos cursos, que vão desde atividades desenvolvidas em sala de aula visando a construção de uma nova consciência em seus educandos (consciência racial, de gênero, de classe, dos problemas sociais, etc.) (NASCIMENTO, 2002, p. 46).

O grande desafio relatado pelos professores foi trazer à tona, além dos conhecimentos sistematizados, o conhecimento de mundo deles e dos cursistas, conseguindo trabalhar as subjetividades dos sujeitos envolvidos, pois, de acordo com Freire (2001a), não se deve transformar a experiência educativa em puro tecnicismo, para não estar tirando o caráter humanístico do exercício educativo.

Um novo tipo de subjetividade humana está se formando; que, a partir do nexo entre a cultura juvenil e o complexo crescentemente global da mídia, está emergindo uma formação de identidade inteiramente nova. Descrevemos esse fenômeno, por enquanto, e com toda a dúvida devida, utilizando o termo “subjetividade pós-moderna”, compreendendo por isso uma efetivação particular da identidade social e da agência social, corporificadas em novas formas de ser e tornar-se humano (GREEN; BIGUM, 2003, p. 214).

Fica evidente, no relato dos professores, que suas metodologias já visam a uma subjetividade pós-moderna, pois eles construíram uma nova relação entre a escolarização e os conteúdos ministrados. Os professores relataram que a experiência em lecionar no cursinho foi maravilhosa e todos gostariam de voltar a lecionar em outras edições do *Projeto Tereza de Benguela*, visando melhorar sempre mais essa relação entre professor/aluno e a gratificação em ver os cursistas do projeto tendo êxito nos processos seletivos universitários foi de grande valia para os professores.

É nesse contexto que a educação participa como um campo que articula de maneira tensa a teoria e a prática. Podemos dizer que, embora não seja uma relação linear, os avanços, as novas indagações e os limites da teoria educacional têm repercussões na prática pedagógica, assim como os desafios colocados por essa mesma prática impactam a teoria, indagam conceitos e categorias, questionam interpretações clássicas sobre o fenômeno educativo que ocorre dentro e fora do espaço escolar (GOMES, 2010, p. 3).

Em outro momento, solicitou-se aos professores que falassem abertamente sobre o *Projeto Tereza de Benguela* e se, naquele instante, ele participava de outros projetos relacionados com as relações étnico-raciais ou em algum outro movimento social.

*Na minha concepção, o Projeto Tereza de Benguela traz à tona toda uma ação social que prevê em seus objetivos levar a equidade social de uma forma concreta. **Adorei o projeto**, trabalhei em outra edição dele e acho que ele traz toda uma metodologia diferenciada e voltada para diversidade social, econômica e racial. **Uma crítica vai para a própria universidade, que não teve esse olhar para o projeto**. Considero que ela poderia ter ajudado de diversas maneiras, como **material didático, local para as aulas** que iniciaram na universidade e que foi de extrema relevância para os cursistas, mas depois o projeto foi retirado daquele espaço. (Professora A)*

*Para comentar sobre o cursinho **Tereza de Benguela**, eu falaria somente coisas boas: um cursinho totalmente social voltado para alunos que têm somente uma renda fixa para manter aquilo que é necessário para a vida do ser humano, enfim, que acaba não sobrando dinheiro para pagar um cursinho vestibular e o Projeto Tereza de Benguela vem com o objetivo de proporcionar a esses alunos uma atividade no período noturno, na qual os professores estão totalmente disponíveis para tirar dúvidas, e faz com que os alunos realmente tenham interesse em conseguir uma vaga na universidade. Sem dúvida nenhuma, é um ponto muito positivo do cursinho. A gente trabalha também muito a área social, a questão social desse aluno, os seus anseios, seus desejos, suas dificuldades. Em uma das reuniões, eles abriram os corações. Foi muito emocionante ver que esses alunos são bem acolhidos no próprio cursinho e que aquele aluno tímido consegue, de uma forma dinâmica, interagir com os colegas. Enfim, é amor, é um projeto maravilhoso com um objetivo muito bom. Só que infelizmente nem tudo são flores. Eu ainda não entendo como um poder público não tem interesse em ajudar, **financeiramente, na parte logística, de material didático, porque não a própria universidade colocar esse projeto como uma de suas prioridades** e pedir a atuação dos alunos, os próprios alunos da disciplina de estágio supervisionado. Esses alunos poderiam atuar no próprio cursinho pré-vestibular e valer como carga horária para eles porque ali é voluntário e existe todo um plano pedagógico. É um plano de aula bem desenvolvido, tanto é que a própria coordenação do curso pega os planejamentos de aulas, as provas. Acredito que **a mudança do local das aulas** também prejudicou o processo de ensino/aprendizagem. (Professor B)*

*Olha, a minha fala sobre o projeto talvez até seja suspeita, porque eu **gostei muito do projeto**. Eu faria alguns apontamentos: o projeto é ligado à universidade e eu lembro que as aulas começaram lá dentro. Depois, parece que não teve mais sala e aí teve que ir para outra escola e, nessa transição, foram perdidos muitos alunos que se desmotivaram, porque uma coisa é o aluno estar lá dentro da universidade, sentindo o clima daquela sensação de “vou passar no vestibular, vou passar no Enem, esse lugar é meu”. É um sentimento de pertença e me parece que **a universidade poderia ter se esforçado mais ao olhar para esse projeto**. Essa é uma crítica que eu faço e também na questão um pouco de recurso mesmo. Eu lembro que era um data show e um notebook só e a gente tinha que dividir entre os professores, ou seja, **materiais didáticos**. (Professor C)*

Percebe-se que todos os professores citaram que participar do projeto foi prazeroso e gratificante, tanto em cunho profissional, como pessoal. Com isso, demonstram interesse nas causas sociais, acreditam que participar de ações como esse projeto pode elevar sua capacidade intelectual e emocional.

De acordo com o professor B, o diálogo deve possuir um caráter humanista, na maneira em que aborda um conhecimento crítico e reflexivo da prática social, histórica e cultural em que o sujeito está inserido, ou seja, em uma educação que busca o respeito pela diversidade, deve haver o ensino/aprendizagem com participação dos estudantes em todo

processo educativo.

E assim destacamos os objetivos da Extensão Universitária da UNEMAT, na qual visa alguns aspectos citados pelos professores.

Figura 7 - Objetivos da Extensão Universitária

Articular o ensino e a pesquisa de acordo com as demandas da sociedade, buscando o comprometimento da comunidade universitária com seus interesses e necessidades sociais;
Contribuir para o fortalecimento das relações da Universidade com a Sociedade;
Garantir uma concepção do espaço acadêmico entendido como todos os ambientes dentro e fora da Universidade onde se realiza o processo histórico-social com suas múltiplas determinações;
Contribuir para o desenvolvimento econômico, social e cultural priorizando especificidades regionais;
Incentivar a prática acadêmica que contribua para o desenvolvimento da cidadania e melhoria da qualidade de vida;
Estabelecer mecanismos de integração entre o saber acadêmico e o saber popular, visando à geração de novos conhecimentos;
Implementar o processo de socialização do conhecimento acadêmico;
Contribuir para reformulações de concepções e práticas curriculares da Universidade, bem como para a sistematização do conhecimento produzido.

Fonte: Portal da UNEMAT

Ao falarem sobre o espaço físico para as aulas, os professores notaram que teve uma grande importância para os cursistas o fato de as aulas terem se iniciado dentro da universidade, uma vez que esse cenário foi provocante, estimulando ainda mais a vontade e a busca desses cursistas por um espaço nesse meio. Dessa maneira, devemos levar em consideração que:

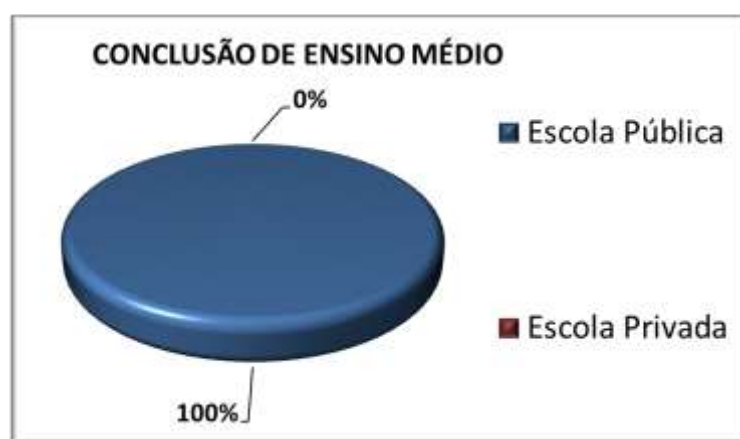
Para qualquer ser vivo, o espaço é vital, não apenas para a sobrevivência, mas, sobretudo para o seu desenvolvimento. Para o ser humano, o espaço, além de ser um elemento potencialmente mensurável, é o lugar de reconhecimento de si e dos outros, porque é no espaço que ele se movimenta, realiza atividades e estabelece relações sociais (LIMA, 1995, p. 187).

Todos os entrevistados também enfatizaram o grande desafio com o local das aulas, a falta de materiais didáticos e a falta de compromisso da universidade com o projeto. Quando as aulas eram dentro da instituição, os cursistas tinham um sentimento de pertencimento à mesma e, no momento em que tiveram que deixar aquele local, houve um sentimento de perda. A falta de um olhar logístico da universidade para o projeto foi de suma importância, pois gerou esses sentimentos nos cursistas e a falta de material didático aos professores, sendo assim, não houve efetivamente os objetivos da extensão universitária no projeto.

### 3.3 Perfil dos cursistas do pré-vestibular Tereza de Benguela

Neste momento, será apresentado e discutido o perfil socioeconômico dos cursistas, de modo que são descritos e analisados seu estado civil, sexo, faixa etária, acesso à internet, locomoção, auto declaração, renda familiar, conclusão do ensino médio, escolaridade dos pais, tentativas de seleção, curso superior desejado e suas respectivas ofertas pela UNEMAT. Esses dados foram obtidos através de um formulário socioeconômico respondido pelos cursistas, o qual o mesmo se encontra no Blog do NEGRA.

Figura 8 - Onde concluiu o Ensino Médio



Fonte: Blog do Negra /2018

Os dados da pesquisa nos trazem que 100% dos cursistas respondentes concluíram o ensino médio totalmente em escolas públicas, pois a renda familiar não permitia cursar uma escola particular. Sabe-se que a educação pública passa por uma precarização do ensino, pois não possui infraestrutura física ou pedagógica necessária.

Para Coutinho (2008, p. 13),

[...] a democracia — se a entendermos no sentido forte da palavra, isto é, no sentido da igualdade material, da participação coletiva de todos na apropriação dos bens coletivamente criados, etc. — tem também uma dimensão social e econômica. Não há efetiva igualdade política se não há igualdade substantiva, uma igualdade que passa necessariamente pela esfera econômica.

A deficiência de infraestrutura nas escolas, segundo Satyro e Soares (2007), afeta diretamente a qualidade da educação. Prédios e instalações inadequados, inexistência de bibliotecas, espaços esportivos e laboratórios, falta de acesso a livros didáticos e materiais de leitura, relação inadequada ao tamanho da sala de aula e do número de alunos são problemas que influenciam diretamente no desempenho dos estudantes.

Figura 9 - Autodeclaração



Fonte: Blog do Negra /2018

De acordo com a figura 8, 81% dos respondentes se autodeclaram pardos e 13% pretos. Dessa forma, fica evidente que 94% são pertencentes à população negra. Sendo assim, os movimentos sociais como pré-vestibulares para negros e carentes tornam-se emergentes e necessários a partir da constatação de que o número de estudantes negros ou carentes nas universidades públicas é muito reduzido, se levarmos em conta o número da população negra dentro da população brasileira.

Ao pensarmos em auto declaração, parece uma daquelas questões aparentemente simples, mas de difícil resposta, pois ela exige o esforço de identificar a própria identidade, ou seja, a própria identificação. Sobre esse conceito, Stuart Hall (1996, p. 106) grafica que,

Na linguagem do senso comum, a identificação é construída a partir do reconhecimento de alguma origem comum ou de características que são compartilhadas com outros grupos, ou pessoas, ou ainda a partir de um mesmo ideal, em cima dessa fundação é que ocorre o natural fechamento que forma a base da solidariedade e da fidelidade do grupo em questão.

Exemplos nunca são bons, mas contribuem para a contextualização de enunciados. Um transeunte brasileiro, em férias no Japão, encontra ocasionalmente um compatriota. Eles não se conheciam anteriormente, mas, pelo simples fato de terem uma origem comum, nesse caso, o Brasil, a identificação entre ambos ocorre no mesmo instante. Em outras palavras, é isso que Hall (1996) descreve sobre o conceito utilizado na linguagem do senso comum.

Entretanto, de maneira mais elaborada, Hall (1996) descreve que identificação é um processo inacabado, algo em constante construção, ou seja, identificação não é um conceito fixo, rígido, definido, inalterado. Pelo contrário, em suas palavras:

A abordagem discursiva vê a identificação como uma construção, como um processo nunca completado - como algo sempre “em processo”. Ela não é nunca completamente determinada - no sentido de que se pode sempre, “ganha-la” ou “perde-la” no sentido de que ela pode ser sempre, sustentada ou abandonada (HALL, 1996, p.106).

Essa concepção do conceito de identificação se contrapõe à concepção essencialista, cuja identificação se mantém imutável do início ao fim, não se alterando com o passar do tempo, que permanece “o mesmo” idêntico. (HALL, 1996). Na obra de Santos (1993), o autor escreve sobre identidade cultural e, de certa forma, seus argumentos concatenam com a afirmação de Hall (1996). Sobre o conceito, Santos (1993, p. 31) traça que:

Sabemos hoje que as identidades culturais não são rígidas nem, muito menos, imutáveis. São resultados sempre transitórios e fugazes de processos de identificação. Mesmo as identidades aparentemente mais sólidas, como a de mulher, homem, país africano, país latino-americano ou país europeu, escondem negociações de sentido, jogos de polissemia, choques de temporalidades em constante processo de transformação, responsáveis em última instância pela sucessão de configurações hermenêuticas que de época para época dão corpo e vida a tais identidades. Identidades são, pois, identificações em curso.

Com base em autores como Hall (1996) e Santos (1993), compreende-se que identidades são identificações em curso. Isso significa que alterações e mudanças fazem parte do processo de construção da identidade e essa condição não retira nem minimiza a autenticidade da identificação. Logo, mudar de ideia acerca das coisas do mundo significa nada mais, nada menos, que uma simples etapa dessa construção. Outra questão bastante pertinente sobre este tema é “Quem precisa de identidade? Afinal, qual a relevância deste tema, por que revisitá-lo?” Santos (1993, p. 31) nos dá a pista:

Quem pergunta pela sua identidade questiona as referências hegemônicas, mas, ao fazê-lo, coloca-se na posição do outro e, simultaneamente, numa situação de carência e por isso de subordinação. Os artistas europeus raramente tiveram de perguntar pela sua identidade, mas os artistas africanos e latino-americanos, trabalhando na Europa vindos de países que, para a Europa, não eram mais que fornecedores de matérias primas, foram forçados a suscitar a questão da identidade.

Ao deslocar esta afirmação de Santos (1993) para o caso brasileiro, poder-se-ia obter tal resposta? No Brasil, quem precisa de identidade? Quem é forçado aos olhos do outro a suscitar a questão da identidade?

Ao pensar a construção da identidade brasileira, faz-se necessário considerar as especificidades do Brasil. Colonizado no século XVI por europeus, serviu como fornecedor

de matéria prima e metais preciosos durante um longo período. As terras de seus litorais foram exploradas pelo *Plantation* das canas de açúcar, ancorado no trabalho compulsório de seres humanos escravizados trazidos à força da África para gerar riquezas à coroa portuguesa e a um restrito grupo de burgueses europeus. Sobre a exploração de seres humanos, Mbembe (2017, p. 12) escreve que:

[...] em proveito do tráfico Atlântico século XV ao XIX, homens e mulheres originárias de África foram transformados em homens-objeto homens-mercadoria e homens-moeda aprisionados no calabouço das aparências passaram a pertencer a outros que se puseram hostilmente a seu cargo deixando assim de ter nome ou língua própria.

A retirada do nome e da língua própria de um ser humano implica diretamente na nulidade, na negação da sua própria identidade. Nesse sentido, compreende-se que a escravização humana ultrapassou o estrato de exploração da força do trabalho. No caso do Brasil, a escravidão perdurou até o final do século XIX e deixou marcas indelévels, que ecoam fortemente em pleno século XXI.

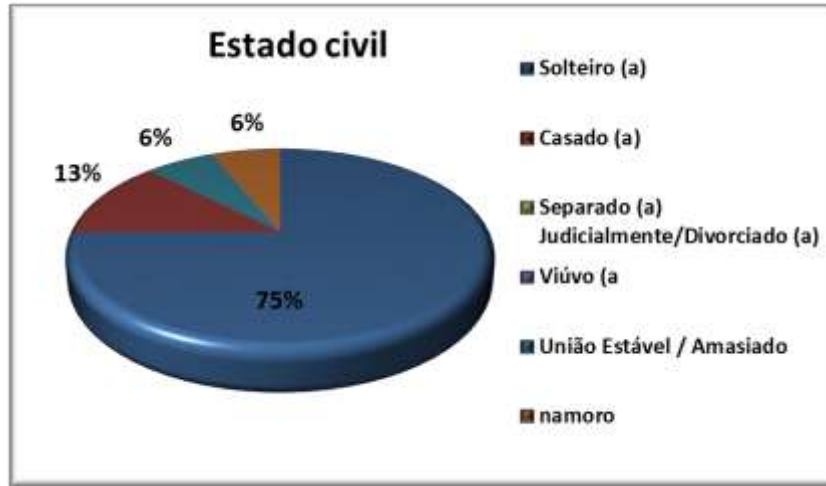
No século XIX, o advento da independência (1822) marcou um período em que o país teria mudado sua condição de colônia. Azevedo (2006) escreve que o movimento (pró-independência) era composto pela elite da época: latifundiários escravagistas e outros estratos privilegiados na estrutura da colônia, que buscavam autonomia política e financeira, bem como sua emancipação da metrópole. A constituição de 1824 evidencia a manutenção dos interesses dessa classe dominante. Sobre isso, a autora escreve:

A primeira Constituição, de 1824, pode ser tomada como indicadora do referencial normativo que então se implantava. Num país onde os escravos correspondiam a mais de um terço da população (Costa, 1968: 123), a norma legal prescreveu: "A inviolabilidade dos direitos civis e políticos dos cidadãos brasileiros, que tem por base a liberdade, a segurança individual e a propriedade, é garantida pela Constituição do Império [...]" (Constituição de 1824, artigo 179, apud Barcelos, 1933:268). Os valores de uma cultura escravagista, forjada há mais de três séculos, continuavam a estruturar as representações sociais, legitimando a apreensão do "escravo" como "coisa" e propriedade particular (AZEVEDO, 2006, p. 19).

O objetivo era a manutenção da estrutura socioeconômica apoiada no latifúndio e na mão de obra escrava. Diferentemente de outros países que utilizaram o ideário liberal como base para a promulgação dos direitos civis, viabilizando relações de assalariamento e atendendo ao molde burguês, no Brasil, mantiveram-se as relações do trabalho escravo garantidas em forma de lei. De acordo com a constituição de 1824, eram considerados cidadãos plenos ou ativos apenas os indivíduos que tivessem renda líquida anual

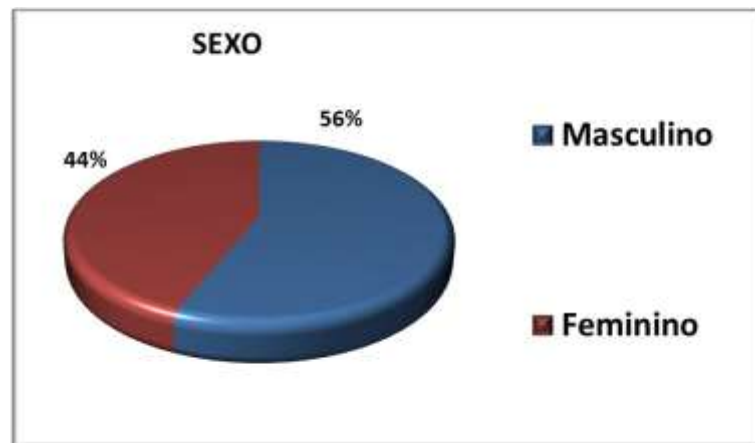
correspondente a 100\$000 por bens de raiz, indústria ou emprego.

Figura 10 - Qual o seu estado Civil?



Fonte: Blog do Negra /2018

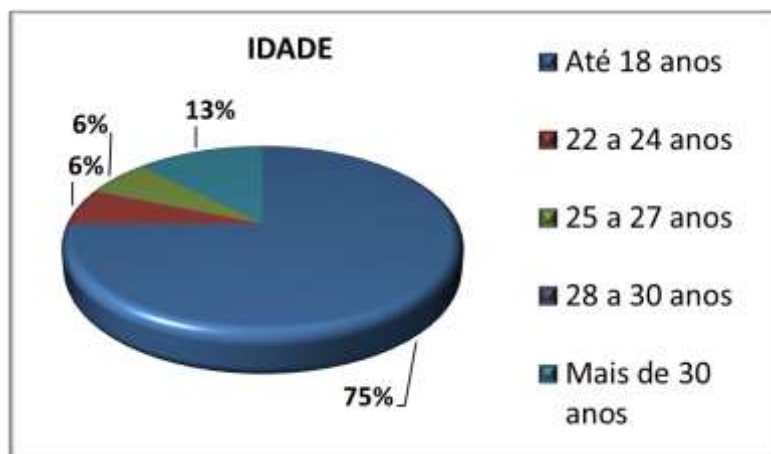
Figura 11 - Qual o seu sexo?



Fonte: Blog do Negra /2018

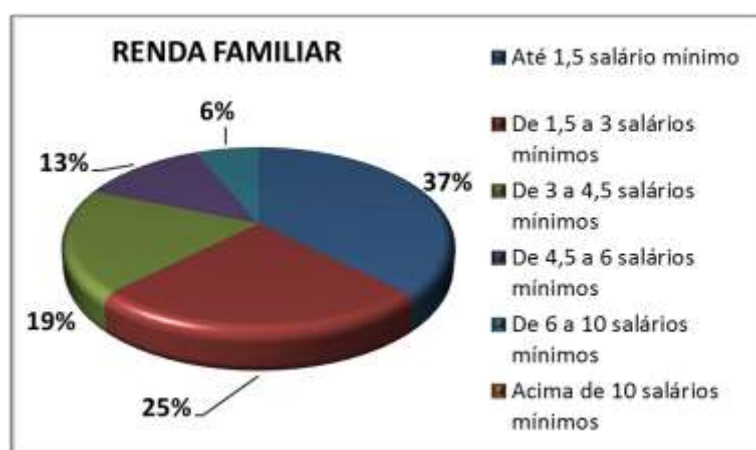


Figura 12 - Qual a sua faixa etária?



Fonte: Blog do Negra /2018

Figura 13 - Qual sua renda familiar?



Fonte: Blog do Negra /2018

Tem-se a indicação de que 12,5 % dos candidatos têm idade acima de 30 anos, 6,3% têm idade entre 22 e 24 anos, 6,3% têm idade entre 25 e 27 anos e 75% têm idade de até 18 anos e são solteiros, no qual temos a grande maioria. Estes dados demonstram a heterogeneidade das idades dos cursistas. Dos respondentes, 56,3% são do sexo masculino e 43,8% do sexo feminino, na faixa etária entre 17 e 27 anos, cursistas com pequeno poder aquisitivo, sendo 37,5% com até 1,5 salários mínimos e 25% com 1,5 a 3 salários mínimos.

Levando em consideração que essa é a renda mensal da família e uma mensalidade para um pré-vestibular convencional na cidade de Cáceres, por exemplo, equivale a 33% dessa renda, isso demonstra a necessidade de se ter um projeto que inclua, de forma gratuita, estudantes que almejam o acesso ao ensino superior, pois, somente dessa forma, esses grupos terão a oportunidade de estudar e aprimorar os conhecimentos em um cursinho preparatório.

Segundo Arroyo (2010), o reconhecimento desses grupos (negros, de baixa renda) como sujeitos politizados necessita de políticas públicas compensatórias, distributivas, que consigam corrigir as desigualdades impostas até hoje, porém sempre deixando evidente o respeito e não como um toque de compaixão.

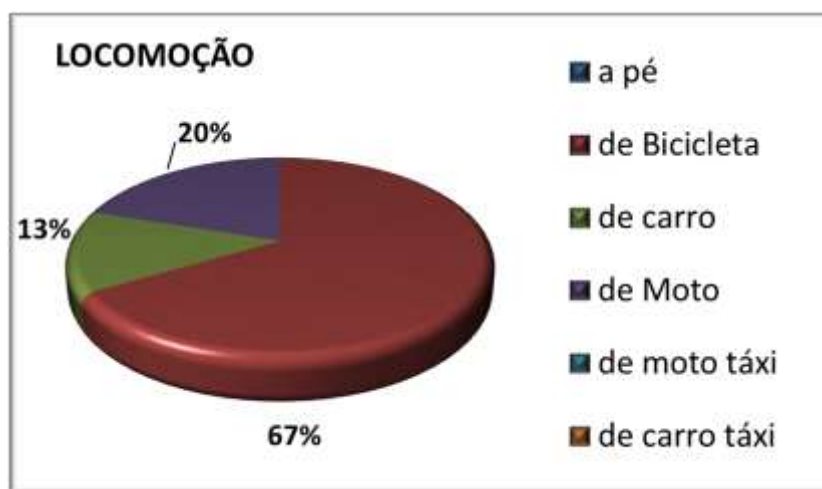
Os negros possuem nível de renda *per capita* familiar menor que os brancos, sendo mais numerosos nas faixas de rendimento com menos de 0,5 salário mínimo de renda mensal *per capita* familiar. [...] Em relação à população com renda familiar *per capita* acima de 1,5 salário mínimo, entre 2001 e 2012 os níveis de disparidade entre brancos e negros se mantiveram relativamente altos, ainda que com redução das desigualdades. Em 2012, 36,0% da população branca se encontrava nesta faixa, em contraposição aos 15,6% da população negra (BRASIL, 2014, p. 18).

Nesse sentido, no Brasil, a população negra vai sendo excluída do ensino universitário. É importante colocar que os negros vivem em condições impostas de exploração e negação de direitos fundamentais, como direito a moradia, salário digno, saúde, acesso à educação de qualidade e participação política na sociedade, pois sabe-se que o Brasil está muito longe de ser um país onde todos têm direitos iguais.

Em quase todas as universidades, os brancos representaram proporções superiores à metade dos estudantes. Constatou-se uma sobre-representação dos brancos e uma sub-representação dos negros na universidade, mesmo nos estados em que estes são a maioria expressiva da população como Bahia e Maranhão (QUEIROZ, 2006, p. 143).

É importante ressaltar que os pré-vestibulares são formas de luta para a construção de uma nova sociedade. Vale ressaltar que projetos como o Tereza de Benguela são de extrema importância em um país onde as forças políticas que dominam e governam quase não demonstram vontade política de resolver os problemas sociais que assolam a população.

Figura 14 - Qual sua locomoção?



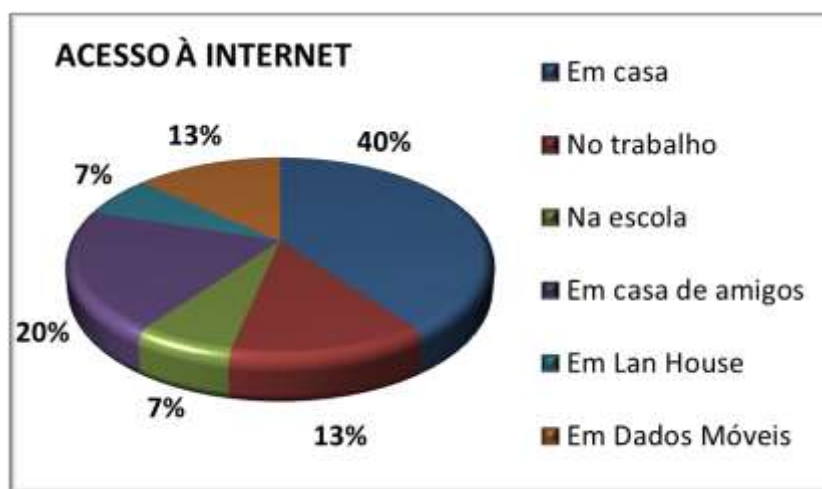
Fonte: Blog do Negra /2018

Muitas vezes, o estudante necessita de locomoção para chegar até os cursinhos que, na maioria das vezes, estão localizados no centro da cidade e 66,7% dos cursistas respondentes possuem apenas uma bicicleta e 20% não possui nenhum tipo de locomoção.

A segregação urbana ou ambiental é uma das faces mais importantes da desigualdade social e parte promotora da mesma. À dificuldade de acesso aos serviços e infra-estrutura urbanos (transporte precário, saneamento deficiente, drenagem inexistente, dificuldade de abastecimento, difícil acesso aos serviços de saúde, educação e creches, maior exposição à ocorrência de enchentes e desmoronamentos etc.) somam-se menos oportunidades de emprego (particularmente do emprego formal), menos oportunidades de profissionalização, maior exposição à violência (marginal ou policial), discriminação racial, discriminação contra mulheres e crianças, difícil acesso à justiça oficial, difícil acesso ao lazer. A lista é interminável (MARICATO, 2003, p. 2).

Com isso, pode existir a necessidade de mobilidade para se chegar aos cursinhos. A falta de uma locomoção melhor torna-se um problema, por isso, na hora de ir a um curso mais distante, ocorrem desistências e atrasos, ou seja, ocorre uma segregação urbana com essa limitação de acesso. As soluções nos casos de locomoção até o local de estudo muitas vezes dependem do sacrifício de parentes.

Figura 7 - Possui acesso à internet?



Fonte: Blog do Negra /2018

Entre outras necessidades, destaca-se o acesso a computador conectado à Rede Mundial de Computadores – INTERNET – para o recebimento das atividades que são enviadas via e-mail aos cursistas. A figura 14 demonstra as condições de acesso a essa tecnologia por parte dos cursistas.

Inclusão Digital ou infoinclusão é a democratização do acesso às tecnologias da Informação, de forma a permitir a inserção de todos na sociedade da informação e é também simplificar sua rotina diária, maximizar o tempo e as suas potencialidades. Um incluído digitalmente não é aquele que apenas utiliza essa nova linguagem, que é o mundo digital, para trocar e-mails, mas aquele que usufrui desse suporte para melhorar as suas condições de vida. Em termos concretos, incluir digitalmente não é apenas “alfabetizar” a pessoa em informática, mas também melhorar os quadros sociais a partir do manuseio dos computadores (PEQUENO, 2010, p. 11).

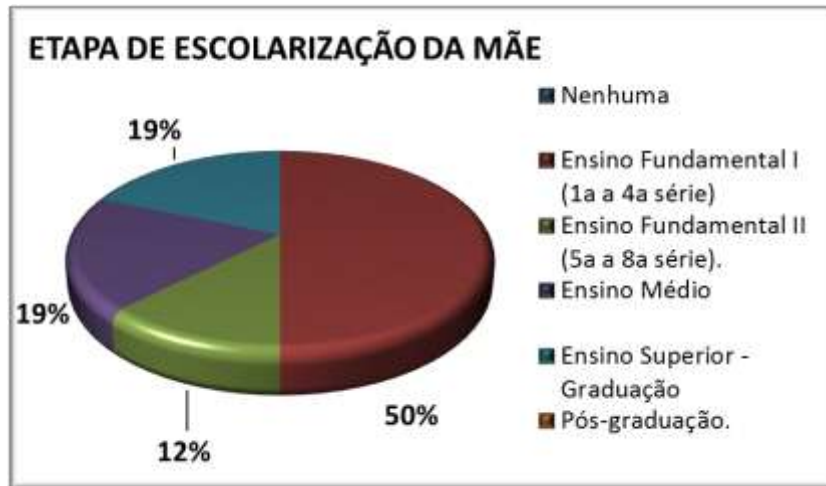
O autor destaca que ser digitalmente incluído significa muito mais que enviar e receber e-mails ou conectar-se a redes sociais como *facebook*, *whatsapp* ou *instagram*. É conseguir transformar todo um contexto social através da troca de conhecimento por meio dessas tecnologias. Portanto, a falta de acesso à internet também acaba prejudicando o acesso a muitas notícias, como, por exemplo, ao edital para seleção dos cursistas do pré-vestibular *Tereza de Benguela*, que foi inserido no site da universidade e noticiado nas redes sociais.

Na concepção de Silveira (2001, p. 18),

A exclusão digital impede que se reduza a exclusão social, uma vez que as principais atividades econômicas, governamentais e boa parte da produção cultural da sociedade vão migrando para a rede, sendo praticadas e divulgadas por meio da comunicação informacional. Estar fora da rede é ficar fora dos principais fluxos da informação. Desconhecer seus procedimentos básicos é amargar a nova ignorância.

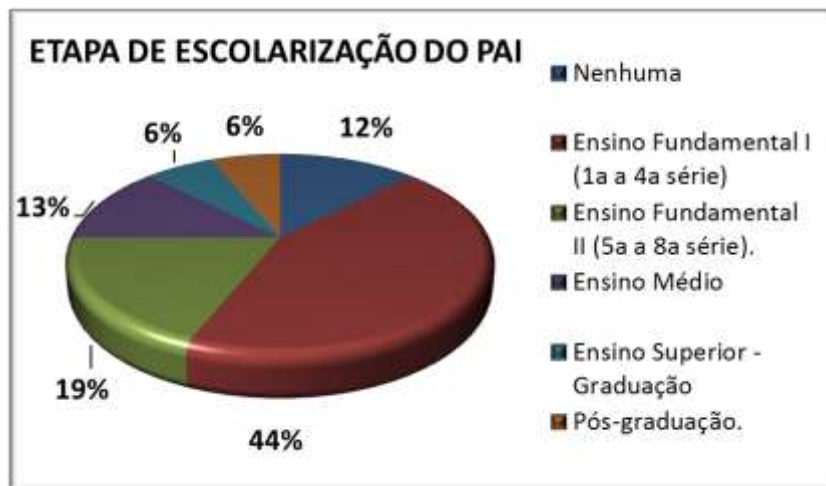
O acesso à informação através das novas tecnologias é uma importante ferramenta de aprendizado e expansão de conhecimentos, mas pode ser também fonte de exclusão quando esse acesso não ocorre para todos, ou seja, quando não há uma equidade nessa distribuição.

Figura 8 - Escolarização da Mãe



Fonte: Blog do Negra /2018

Figura 9 - Escolarização do Pai



Fonte: Blog do Negra /2018

Muitas vezes, pela baixa escolaridade dos pais, os jovens não são influenciados a dar continuidade nos estudos e, por isso, alguns jovens concluem o ensino médio e nem cogitam ingressar na universidade. Alguns fatores acabaram distanciando esses pais dos estudos, como o trabalho e a falta de acesso à educação, mas isso não quer dizer que eles deem menos importância aos estudos. Eles almejam um emprego, um futuro melhor para seus filhos e sabem que uma boa educação pode fazer a diferença nesses propósitos.

Desigualdades na participação no ensino superior são evidentes ao longo da vida e incluem diferenças em termos de tempo (e idade), lugar, sexo, etnia, idioma, classe social da família, escolaridade dos pais, tipo de escola, habitação, saúde/deficiência, atividade criminosa, dificuldades de aprendizagem, origem familiar e religiosa. Muitas desvantagens sociais têm efeito na educação inicial e, posteriormente, na participação em outras formas de aprendizagem. Renda e educação dos pais são, particularmente, fatores de influência (GORARD et al., 2006, p. 26).

Como visto nos dados do Inep e IBGE (2014), os negros possuem nível de renda *per capita* familiar menor que os brancos e a escolarização da população negra também é menor, conseqüentemente, em famílias cujos pais não são escolarizados haverá um menor material de leitura, falta de computadores e internet, ou seja, menos acesso a informações e a um lugar para estudar, e isso pode acarretar em maiores dificuldades para avançar nos estudos. Essas são algumas causas que desfavorecem e discriminam esses grupos. A taxa de analfabetismo é 11,2% entre os pretos; 11,1% entre os pardos; e, 5% entre os brancos. A partir dos 15 anos, as diferenças ficam maiores. Enquanto entre os brancos, 70,7% dos adolescentes de 15 a 17 anos estão no ensino médio, etapa adequada à idade, entre os pretos, esse índice cai para 55,5% e entre os pardos, 55,3% (BRASIL, 2014).

Figura 10 - Curso desejado



Fonte: Blog do Negra /2018

Nota-se, com a figura 17, que a maioria dos respondentes deseja fazer o curso de Direito e o único curso desejado que a UNEMAT não oferta é o de Arqueologia. Em cursos de maior prestígio social, como medicina e Direito, a concorrência no processo seletivo é sempre maior que em outros cursos (BORGES; CARNIELLI, 2005).

Figura 11 - Dados do Vestibular

Dados do Vestibular 2018/02 UNEMAT				
Curso	Inscritos	Vagas	Campus	Média de Pontuação Final no Vestibular
Agronomia	156	40	Cáceres	80
Biologia	43	40	Cáceres	70
Direito	872	40	Cáceres	120
História	151	40	Cáceres	80
Jornalismo	100	40	Tangará da Serra	80
Medicina	5.335	40	Cáceres	150
Pedagogia	335	40	Cáceres	85

Fonte: Covest Vestibulares 2018/02.

Conforme o quadro acima, o total de inscritos para o curso de Direito chega a ser, em média, seis vezes maior que o dos outros cursos mencionados pelos respondentes, com exceção do curso de medicina, que, em relação aos outros cursos possui trinta e seis vezes mais concorrentes. No curso de Direito, a pontuação final da prova do vestibular foi de cento e vinte pontos, ou seja, uma média de quarenta pontos a mais que os outros cursos, novamente com exceção do curso de medicina, que foi trinta pontos a mais que Direito.

O comércio dos cursinhos pré-vestibular, aliado a uma série de investimentos familiares, contribui para a elitização do ensino superior. Certos cursos têm seu público formado essencialmente por estudantes oriundos de escolas públicas, enquanto em outros ocorre situação inversa, sugerindo a intensificação da seletividade social na escolha das carreiras. [...] Há, portanto, cursos cujo público tende a se homogeneizar, confirmando uma situação que tem sido denominada de democratização segregativa. No outro pólo estão os cursos que congregam uma população mais elitizada, tais como medicina, direito, odontologia, entre outros (ZAGO, 2006, p. 7-10).

O que se deve refletir sobre isso é que 94% dos nossos respondentes se autodeclaram negros, com uma renda familiar de 1,5 salário mínimo, ou seja, nem todos os candidatos estão em igualdade de condições para concorrer a uma vaga no ensino superior, principalmente em cursos com alto índice de concorrência.

### 3.5 Percepções e reverberações de alguns cursistas do Projeto

Os cursistas entrevistados estão identificados por letras do alfabeto para resguardar a imagem e a integridade de cada um deles. O objetivo foi analisar as percepções dos cursistas<sup>31</sup> em relação ao projeto de extensão.

---

<sup>31</sup> O corpo estudantil foi composto por outros cursistas que não se disponibilizaram a serem entrevistados ou que não foram encontrados.

Figura 20 - Perguntas da entrevista

Ordem	Descrição das perguntas
01	Sobre a visita técnico-científica e cultural à Bolívia, relate sua experiência: O que mais gostou? Já conhecia? Mudou sua visão sobre aquele país? Hoje, qual sua visão sobre nosso país vizinho? Voltaria se pudesse?
02	Qual sua percepção acerca dos professores do projeto?
03	O que o projeto de extensão Tereza de Benguela representou no seu acesso ao ensino superior? Houve alguma contribuição?

Fonte: Quadro elaborado pelo autor (2018).

A visita técnico-científica e cultural à Bolívia foi uma ação do projeto para buscar desnaturalizar uma concepção pré-concebida pelos cursistas. Com essa pergunta na entrevista, puderam-se obter algumas respostas para o esclarecimento da percepção dos cursistas.

*[...] eu gostei bastante. Fomos para o Centro Cultural e eles mostraram que é um país bem **rico culturalmente** o que eu já tinha lido e visto em um documentário. Já tinha uma percepção de que a Bolívia é um país muito rico culturalmente. Minha visão foi ampliada e mudou para melhor entre o que eu já conhecia e pensava sobre o país. **Eu voltaria** (Cursista A).*

*Em relação à visita a San Matias, **foi bastante interessante**. Já havia ido em 2015, achei interessante entrar em uma **escola** ali pela primeira vez. Há também aquela piscina natura. Acho bom e interessante ter um lugar assim, aberto ao turismo e **sim, eu voltaria** se tivesse outra oportunidade (Cursista B).*

*Nossa, sobre a visita à Bolívia, **foi incrível**. Mas foi muito difícil conseguir transporte. Todos estavam animados. O que eu mais gostei foi ver como era a **escola**, a instituição, as salas de aula. Isso mudou muito minha visão porque a gente acha que uma viagem a outro país é ir para França, Estados Unidos, então, temos esse estereótipo de achar que Bolívia e os outros países perto daqui não são países, não são interessantes. Não que eu tivesse esse estereótipo, mas a gente fica um pouco assim. O pessoal foi muito feliz para conhecer o lugar. O pessoal da Bolívia recebeu a gente muito bem, nos forneceu alimentos, água, **apresentação cultural**, nos recebendo com muito carinho mesmo. **Voltaria com certeza** (Cursista C).*

*[...] foi uma experiência **muito incrível**. Acabou quebrando barreiras da minha própria visão sobre aquele país, sobre o próprio preconceito que eu tinha por ser um país pobre, um país que não tinha uma organização política correta, marginalizado por bandidos, drogas, armamentos. Isso fez quebrar muitas barreiras da minha própria visão a partir do momento que eu entrei naquele país. Foi exatamente igual ao momento em que eu conheci o projeto de NEGRA. É um país riquíssimo em **cultura**, onde lutam por um futuro melhor. E eu **voltaria ao país sim** (Cursista D).*

*Antes da viagem, nós fizemos um curso básico, estudamos um pouco e vimos a Bolívia com outros olhos, uma viagem internacional. Então **foi muito bom**. Gostei de escutar as pessoas dando relatórios, de ver as **danças típicas**, de comer a **comida tradicional** de lá e foi muito bom passear e, principalmente, com o pessoal do curso. A gente pôde socializar, ensaiar um pouquinho do espanhol que aprendemos e foi por causa do curso do NEGRA que nós fizemos essa viagem em grupo. **Voltaria sim** (Cursista E).*

A negatividade atribuída aos países latino-americanos na mídia brasileira contribui



para um preconceito em relação a esses países. Os cursistas relataram que, após a viagem, tiveram outro olhar para a Bolívia, ou seja, eles já tinham um olhar de negatividade para o país vizinho sem sequer conhecê-lo. Grande parte dessa visão sobre os países latino-americanos vem da mídia que, na maioria das vezes, traz, em suas notícias, um estereótipo inferiorizado.

Portanto, o imaginário do brasileiro leitor [...] é fortemente abastecido por um volume de notícias negativas três vezes e meia maior do que as que trazem conteúdo positivo. Essas informações associam os países vizinhos ao narcotráfico, a ditaduras, terrorismo, corrupção escândalos, violência, crises sociais, políticas e econômicas, dentre outros. O lado positivo reúne notícias sobre arte, educação, ciência e tecnologia, organismos internacionais, mas em dose significativamente menor. (SANT'ANNA, 2001, p.14)

Com a visita, eles puderam ver e admirar as apresentações culturais do país, suas comidas típicas e sua receptividade em um *tour* pela instituição de ensino. Todos ficaram muito felizes em visitar a Bolívia, pois entenderam que estavam fazendo uma viagem internacional e que seus habitantes têm muito a oferecer. Por esses motivos, faz-se necessária essa desnaturalização de conhecimentos prévios e rasos sobre algo. Diante do exposto, percebe-se a contribuição da visita técnico-científica e cultural à Bolívia.

As identidades culturais são pontos de identificação, os pontos instáveis de identificação ou sutura, feitos no interior dos discursos da cultura e história. Não uma essência, mas um posicionamento. Onde haver sempre uma política da identidade, uma política de posição, que não conta com nenhuma garantia absoluta numa lei de origem sem problemas, transcendental (HALL, 1996 p. 70).

Nota-se que as identidades culturais são formadas e transformadas historicamente de acordo com os conhecimentos que transpassam os sujeitos. Uma das maneiras de construção de identidade é por meio do lugar, pertença, língua, ações culturais, para que, assim, possam-se produzir novas identidades ou reafirmar as existentes.

Ser professor não é uma tarefa fácil, principalmente em cursinhos pré-vestibulares, nos quais se passa por uma jornada extra de estudos e, por isso, devem haver muitas dinâmicas, simulados e outras atividades para auxiliar os cursistas que estão em busca de uma vaga na universidade. Com características únicas, os professores de cursinhos são considerados, pela maioria, os responsáveis pelo sucesso conquistado ao obterem acesso a um curso de nível superior.

*Da minha ótica, todos os professores que ministraram as aulas têm um **amplo conhecimento sobre o tema**, só que, do que eu percebi, alguns professores tinham maior domínio de sala, tinham maior tempo dentro de sala de aula, então, eles*

*sabiam a melhor forma para transmitir o seu conhecimento, diferente de outros. Todos tinham conhecimento sobre o assunto a ser ministrado só que alguns tinham um pouco de dificuldade para fazer com que os alunos absorvessem esse conhecimento (Cursista A).*

*Os professores **foram ótimos, muito legais**. Um eu já conhecia, que é o Paulo, meu vizinho. Todos foram bacanas na hora de ensinar de forma clara e não tenho o que reclamar dos professores que foram escolhidos para dar aula nesse curso (Cursista B).*

*Os professores do projeto **foram incríveis** para mim, porque, pelo que eu fiquei sabendo, eles estavam fazendo aquilo gratuitamente, então eles dispunham do tempo deles, gastavam gasolina. Eles **conversavam com a gente**, explicavam o conteúdo, tentavam entender como nós estudávamos e quais eram **nossas dificuldades**. Eles foram incríveis não tenho do que reclamar (Cursista C).*

*A minha percepção sobre os professores desse projeto era a **humanização**. Eles estavam **sempre auxiliando** os alunos, a união de todos os professores, nos demonstrando que podemos passar e enfrentar a universidade. A gente não tinha mesmo condições de pagar por um cursinho, então, eles estimulavam muito para que a gente abraçasse aquele projeto, aquele cursinho, com garra, com **cada lágrima** que saía do choro de cada aluno. Eu só tenho que fazer uma visão crítica positiva porque foi através deles que me tornei mais forte. Eles fizeram entender que temos uma oportunidade na universidade e trabalharam as questões da nossa sociedade como o **preconceito, racismo, bullying**, e o **NEGRA**, com esses projetos, tem a capacidade de mudar também o rumo das nossas histórias, agradecer às pessoas e professores que batalharam muito e tirar o chapéu para os professores. Quero levar isso para o resto da minha vida. E quero fazer um destaque para a professora Enerly e o professor Luiz, que foram sensacionais (Cursista D).*

*Os professores são **muito bons, muito preparados** para ensinar a gente. Eles têm uma linguagem muito simples, têm **diálogo** com as pessoas. Isso é muito importante. Eu gostei muito. Acabei tendo contato com alguns professores e isso é muito bom. Com a professora Vanusa e o Professor Luiz ainda tenho muito contato. A Eva Batista ainda tem contato com eles. Isso é muito bom porque a gente acaba se sentindo um pouco importante. Eles me **ajudaram** bastante. Eu recomendo para os outros alunos também (Cursista E).*

Todos os cursistas demonstram grande admiração pelos professores do projeto, ressaltam suas qualidades acadêmicas, suas metodologias e, principalmente, a forma humanística e de diálogo que conseguiram estabelecer entre eles. Os cursistas destacam que os professores conversavam muito com eles sobre os conteúdos, mas também sobre suas dificuldades, suas relações familiares, buscando ajudá-los em todos os aspectos que fossem necessários.

[...] os principais compromissos [...] vinculam-se à formação crítica dos estudantes, à luta pela democratização do acesso ao ensino superior público, à promoção de práticas educacionais inovadoras, ao desenvolvimento de metodologias pedagógicas. [...] Dúvidas sobre como e onde inserir discussões informadas sobre as desigualdades sociais e educacionais e, até mesmo, sobre quais informações devem ser priorizadas nestas discussões permeiam as reflexões constantes realizadas no cursinho (CORRÊA, 2011, p. 95).

Para ser um ativo participante no processo de tomadas de decisões, o professor precisa conhecer bem a estrutura e a organização do ensino, as políticas educacionais, os mecanismos de sua elaboração e divulgação, bem como desenvolver habilidades de participação e de

atuação em colaboração com os alunos e foi isso que os professores do projeto realizaram.

Um educador humanista, revolucionário, não há de esperar essa possibilidade. Sua ação, identificando-se desde logo, com a dos educandos, deve orientar-se no sentido da humanização de ambos. Do pensar autêntico e não no sentido da doação, da entrega do saber. Sua ação deve estar infundida na profunda crença nos homens. (FREIRE, 2001, p. 62).

Sempre em busca de um humanismo nas relações sociais, uma educação problematizadora, ou seja, um diálogo permanente entre o educador e o educando, no qual vão percebendo, criticamente, a sua inserção no mundo, essa educação busca instigar a criatividade dos educandos através da humanidade uns com os outros (FREIRE, 2001).

Um dos cursistas mencionou que, no projeto, ele aprendeu como trabalhar as questões do preconceito, racismo e *bullying*. Isso indica o compromisso e a visão que os professores têm sobre a concepção de se ensinar em um projeto como esse.

Aqui está o grande desafio da educação como estratégia na luta contra o racismo, pois não basta a lógica da razão científica que diz que biologicamente não existem raças superiores e inferiores, como não basta a moral cristã que diz que perante Deus somos todos iguais, para que as cabeças de nossos alunos/as possam automaticamente deixar de ser preconceituosas. Como educadores, devemos saber que apesar de a lógica da razão ser importante nos processos formativos e informativos, ela não modifica por si o imaginário e as representações coletivas negativas que se tem do negro e do índio na nossa sociedade (MUNANGA, 2008, p. 14-15).

De acordo com a citação acima, é necessário tocar nas representações do imaginário coletivo. Para que haja um conhecimento significativo, é necessário conseguir uma relação de afetividade entre professor e aluno e buscar caminhos apropriados para lidar com o preconceito e a discriminação. Podem-se encontrar essas atitudes nos professores do projeto, pois os cursistas enfatizam a questão da ajuda, auxílio e conversa e isso só é possível com uma relação estabelecida além de apenas conteúdo/aluno, e sim uma relação de afetividade entre professor/aluno.

Se toda ação educativa e toda aprendizagem implica em uma ação dos sujeitos que aprendem, se os saberes escolares não podem ser alheios a experiência existencial dos educandos (as), teremos que iniciar por aí, por conhecer os sujeitos. Não apenas conhecer a realidade social, econômica, política, mas como educadores conhecer, sobretudo, os educandos, quem são, como experimentam existencial e humanamente essa realidade. Em que, a realidade e até as ciências, os conhecimentos, os afeta nas suas possibilidades de se formarem como humanos (ARROYO, 2001, p. 47).

O ato da educação está para além da o professor ajudar o aluno aprender, pura e

simplesmente. Nesse ponto de vista, a maneira como somos afetados pode diminuir ou aumentar a nossa vontade de agir. Em outros termos, a maneira como somos tratados afetivamente irá, posteriormente, repercutir em nossas ações e aprendizado.

Nosso último questionamento foi sobre “O que o *Projeto de Extensão Tereza de Benguela* representou no seu acesso ao ensino superior.” Todos os cursistas entrevistados, atualmente, são estudantes universitários em cursos variados, como Matemática, Direito, Pedagogia, Engenharia de Produção Agroindustrial e História na UNEMAT, sendo dois deles bolsistas do Programa Formação de Células Cooperativas (FOCCO). Os cursistas salientam a importância que o *Projeto Tereza de Benguela* teve em suas vidas acadêmicas, profissionais e pessoais, falando sobre motivação, sociedade, oportunidades, amizade, etc.

*[...] me ajudou bastante porque, no ensino médio, a parte de literatura e história foi bem escassa. Me ajudou bastante porque eu entrei no curso da área de exatas, no curso de engenharia. Era algo que eu já tinha focado bastante, só que, no meu ensino médio, teve uma lacuna muito grande nessas disciplinas e, como as primeiras matérias a serem trabalhadas foram essas, o vestibular foi bem próximo ao tempo que foi ministrado o conteúdo, então, eu consegui absorver bastante e expressar isso no seletivo, o vestibular no caso. E outra coisa, eu sou bolsista FOCCO (Cursista A).*

*O projeto me ajudou bastante, com certeza, para que eu ingressasse na faculdade, no curso de História. Os conteúdos vistos foram incríveis e fáceis de serem compreendidos, então, foi muito importante para mim ter participado desse projeto (Cursista B).*

*[...] o Projeto Tereza de Benguela significa muito para mim. Principalmente, contribuiu com o meu acesso no ensino superior, porque eu já tinha feito o Enem umas duas vezes e não tinha passado e, quando surgiu essa oportunidade, contribuiu muito, junto com outras pessoas que têm o mesmo objetivo que você, me motivou a estudar junto com eles. Muitos que trabalhavam, então, chegavam do trabalho direto para o cursinho à noite e isso me motivou. A gente se reunia para estudar junto e formamos uma amizade muito forte. Eu acho que, se estivesse sozinho, estudando, não iria alcançar o meu objetivo. Hoje faço o curso de Direito e sou bolsista FOCCO (Cursista C).*

*Conhecer o projeto do Tereza de Benguela, para mim, foi uma experiência muito incrível. O cursinho trabalha com a questão social, de raça, gênero e alteridade e nos mostrou que podemos enfrentar a realidade de cabeça erguida e não deixarmos nos rebaixar pelo preconceito, pelo racismo, e isso nos fez ser fortes, ter mais conhecimento, saber que nós podemos mudar o rumo da história independente de qualquer situação que a gente tiver nessa vida e, a partir do momento que eu conheci o projeto, parece que minha vida mudou muito e eu acabei conhecendo o lado social da minha vida, bem como daquelas pessoas que estavam ali, juntamente, na sala de aula. E hoje eu faço parte desse projeto. Foi ali que eu nasci e renasci, porque, se eu não tivesse conhecido esse projeto, hoje, eu diria que ia ser uma perda de tempo se não tivesse conhecido, mas eu sou muito grato mesmo a todas as pessoas que me ajudaram, me auxiliaram. Trabalhar com a questão do racismo e ajudar a combater o preconceito que muitos jovens acabam sofrendo dentro de uma sociedade, a partir do momento que você entra naquela universidade, você acaba tendo uma dificuldade de encarar a realidade e foi isso que o cursinho nos fez: ser fortes para encarar a realidade que a gente acaba passando ali dentro da universidade sem termos um apoio. Hoje, os professores nos procuram para ver o que estamos passando ali dentro, pois estou no curso de Matemática (Cursista D).*

*O curso Tereza de Benguela me ajudou bastante porque antes eu não conseguia estudar sozinha. Eu estudava e as coisas não entravam na minha cabeça e eu não*

*conseguia me lembrar do que eu tinha acabado de ler e ficava muito nervosa. O curso ofertado pelo NEGRA me fez sentir um pouco do que eu ia sentir na faculdade, porque ele aconteceu na UNEMAT. Eu pude estudar em **grupo e socializar**. Isso me ajudou a entrar no **curso de Pedagogia**. Além disso, eu tinha muito pouca autoestima e o curso me ajudou a **acreditar em mim mesma**. Posso falar com certeza que, se eu não tivesse feito o curso, eu não teria conseguido a integração na UNEMAT. Ele me ajudou bastante e até hoje tem me ajudado (Cursista E).*

Em seus relatos, 100% dos cursistas falaram que o projeto os ajudou muito para o seu acesso ao ensino superior e fizeram agradecimentos sobre como esse projeto os auxiliou para obter êxito em seu objetivo, que era ingressar na faculdade, porém, quando entraram no projeto, conseguiram mais que isso: obtiveram motivação, conseguiram acreditar em si mesmos, aprenderam a trabalhar em grupo, construíram amizades. Todos relataram que estão muito satisfeitos com os cursos que estão fazendo. Quatro deles estudam na cidade de Cáceres e um na cidade de Barra do Bugres.

Em relação à autoestima e motivação dos cursistas, Sanger traz que:

Como uma das maiores dificuldades no sistema ensino-aprendizagem é a baixa autoestima e o sentimento de inferioridade que muitos candidatos apresentam, ao deparar com provas que exigem um grau muito maior de reflexão e conhecimento, a atuação desses cursinhos na preparação de uma consciência crítica é muito mais útil do que a “simples” apresentação de conteúdos (SANGER, 2003, p. 98).

O trabalho desenvolvido pelo *Projeto Tereza de Benguela* por meio da socialização inspirou positivamente, através da motivação, as pessoas envolvidas no projeto. Sabe-se que um dos fatores para a condição de sucesso em qualquer atividade humana é a autoestima. O projeto trouxe motivação através da amizade e sociabilidade entre os cursistas e essa sociabilidade se torna

Uma necessidade porque, como nossa própria experiência tem demonstrado, essa é, em muitíssimos casos, a única porta de acesso que jovens negros e negras encontram para a universidade. Além disso, cursos voltados majoritariamente para negros e negras. [...] pelo espaço de sociabilidade que criam e pelo tipo de discussões que mantêm, ainda cumprem (ou tentam cumprir) o papel de fomentar a consciência racial de seus alunos, o que pode repercutir de forma bastante positiva nas universidades que eles venham a frequentar (SILVA, 2002, p. 55).

Os cursistas fizeram amizades, encontravam-se para estudar, para outros eventos (festas, almoços, passeios). Sendo assim, o projeto alcança uma dimensão maior que o simples preparo para o vestibular, remetendo para as relações sociais, e isso repercute nas atitudes dos entrevistados dentro da universidade.

Em um determinado momento da entrevista um cursista relata que, com o

aprendizado, amizade e socialização que ele teve no projeto, ele “nasceu” e “renasceu” e soube, nesse momento, que poderia mudar o “rumo da sua história”. Depoimentos como esse enaltecem todo o processo ocorrido durante a execução de todo o *Projeto*.

Se o processo de construção da identidade nasce a partir da tomada de consciência das diferenças entre “nós” e “outros”, não creio que o grau dessa consciência seja idêntico entre todos os negros, considerando que todos vivem em contextos socioculturais diferenciados. Partindo desse pressuposto, não podemos confirmar a existência de uma comunidade identitária cultural entre grupos de negros que vivem em comunidades religiosas diferentes, [...] em comparação com a comunidade negra militante, altamente politizada sobre a questão do racismo, ou com as comunidades remanescentes dos quilombos (MUNANGA, 2012, p. 11).

Ainda de acordo com Munanga (2012),

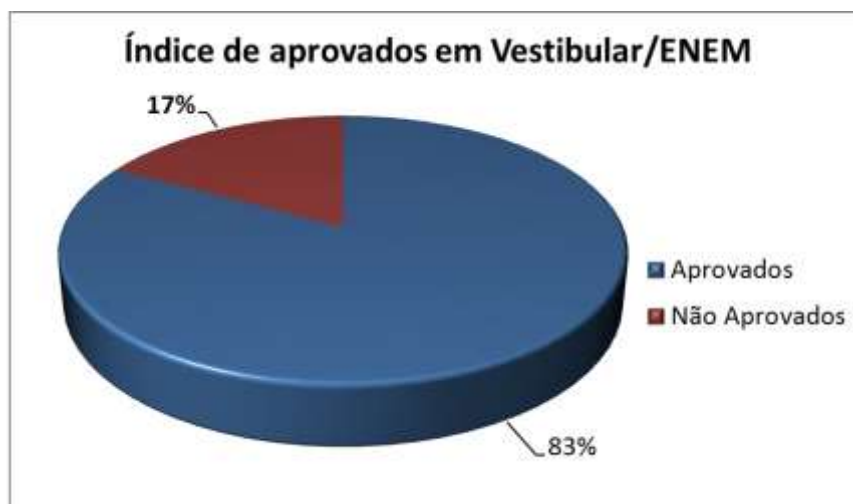
[...] aceitando-se, o negro afirma-se cultural, moral, física e psiquicamente. Ele se reivindica com paixão, a mesma que o fazia admirar e assimilar o branco. Ele assumirá a cor negada e verá nela traços de beleza e de feiúra como qualquer ser humano ‘normal’ (MUNANGA, 2012, p. 32).

Um fator determinante para o acesso e permanência do negro no contexto educacional é a discriminação e isso influencia negativamente em sua trajetória de vida. Quando o sujeito consegue ter uma transformação no seu conhecimento, ele também constrói um novo percurso para sua história. Aceitando-se, o sujeito se permite realizar uma construção de identidade, uma quebra de estigmas e de valores.

Com esses depoimentos, identifica-se que o diferencial do *Projeto Tereza de Benguela* foi a função social que vem desempenhando com os estudantes negros e carentes. Durante o projeto, não foram trabalhados somente conteúdos vigentes para o Exame Vestibular e o ENEM. Debateu-se sobre temas como discriminação, preconceito, racismo, motivação, amizade, socialização. Esses debates serviram não somente para o vestibular, mas para a vida desses sujeitos.

O *Pré-Vestibular Tereza de Benguela* surgiu como uma proposta de incluir jovens negros e de baixa renda nas universidades e, com isso, possibilitar um futuro melhor e mais justo dentro da sociedade, além de buscar obter um reconhecimento da pertença racial. Percebe-se, portanto, que o trabalho desenvolvido pelo projeto tem interferência na vida desses jovens e adultos, principalmente por representar uma possibilidade de aprendizado para o acesso ao ensino superior de forma gratuita.

Figura 12 - Índice de Aprovados em Vestibular ou ENEM



Fonte: Blog do NEGRA/2018

Como apontado na figura 20, os 35 (trinta e cinco) cursistas que concluíram o Pré-Vestibular *Tereza de Benguela* obtiveram um índice de 83% de aprovações, ou seja, 29 (vinte e nove) cursistas foram aprovados em processos seletivos como vestibulares e ENEM para os mais diversos cursos universitários como: Enfermagem/UNEMAT, Pedagogia/UNEMAT, História/UNEMAT, Ciências Biológicas/UNEMAT, Engenharia Civil/UNEMAT, Engenharia Física/UEMS, Geografia/UNEMAT, Direito/UNEMAT, Ciências Contábeis/UNEMAT, Letras/UNEMAT, Ciências da Computação/UNEMAT, Agronomia/UFRRJ, Letras/UAB/UNEMAT, Serviço Social/UNOPAR.

O percentual de cursistas que estão cursando o ensino superior na UNEMAT é de 83%, ou seja, um projeto de extensão universitário que contribuiu significativamente para os estudantes terem acesso ao ensino superior dentro da própria universidade.

O trabalho de preparação de alunos pobres e negros para o vestibular, está forçando a abertura dos portões das universidades para os setores excluídos da população, registrando um número significativo de estudantes negros nas salas de aula, levando a uma reflexão mais democrática sobre o processo de construção da nossa identidade nacional e sobre a presença permanente do conflito como alicerce da nossa organização social (BARROS, s/d, p. 8).

Com a participação no projeto, muitos cursistas notaram ser possível a retomada de um antigo projeto de vida que, por vezes, foi deixado em segundo plano por razões sociais, políticas e econômicas. O projeto representou impacto direto na trajetória acadêmica de toda a comunidade envolvida. Essa confirmação pôde ser comprovada durante a realização do Evento *XII e XIII Seminários sobre Políticas de Ação Afirmativa na UNEMAT, VIII Semana*

*de Estudos Étnico-raciais e I Mostra Científica do NEGRA*, realizado em novembro de 2016. Nesse evento, houve uma mesa redonda representada pelo corpo discente do curso, intitulada *Acesso ao Ensino Superior: a experiência do curso preparatório Tereza de Benguela*. Na ocasião, foi relatada pelos cursistas a importância do projeto, relataram que através do curso puderam renovar as esperanças em seus projetos acadêmicos e de vida.

Essa parte do trabalho possibilitou uma aproximação dos sujeitos envolvidos no *Projeto de Extensão Tereza de Benguela*, bem como a trajetória dessa iniciativa, que foi desencadeada no interior da militância do Movimento Negro em Cáceres, Mato Grosso, contando com a participação de diferentes segmentos da sociedade. Experiências, vivências e narrativas de professores, coordenadores e cursistas foram apresentadas e analisadas no intuito de avaliar o impacto do *Projeto de Tereza de Benguela* dentro e fora da comunidade acadêmica.



#### 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os estudos sobre os princípios e fundamentos da democratização, educação e cidadania da população negra dispostos na legislação e na produção de pesquisadores foram fundamentais para o desdobramento e a compreensão do tema proposto nessa dissertação. Colaboram para entender, por exemplo, como o contexto da historiografia educacional e as políticas educacionais que buscam apontar alguns caminhos e práticas pedagógicas que podem ser percorridos para se atingir o proposto nos princípios de uma educação democrática para a diversidade étnico-racial pode ser realmente eficaz.

Ligado aos apontamentos teóricos, dentre eles as contribuições de Pinto (1992), Cruz (2005), Gomes (2012) e Reis (2010), o que se identificou de maneira relevante foi que, mesmo após novas perspectivas sobre a história da educação, vários prismas continuam em um modelo que termina quase eliminando a população negra de todo um processo histórico da educação. Essa conjuntura gera uma carência de abordagens históricas conceituais sobre as trajetórias da história da educação da população negra no Brasil.

É necessário destacar que foi identificada, através dessa pesquisa, a mobilização do Movimento Negro para a representatividade da população negra nos espaços institucionais, pela implementação da Lei 10.639/03, as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana* (2004) e, também, as *Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais* (2006) e, dessa maneira, conseguiram colocar em prática os temas relacionados à história e cultura afro-brasileira e africana no ensino de História e isso contribui na reconstrução de concepção e identidade da população negra apresentada a toda uma sociedade.

Nos estudos de Gomes (2010), Silva (2008), Gualtieri (2008) e Munanga (1996), evidenciou-se que é preciso entender que a democratização da educação deve considerar a diversidade cultural, étnico-racial e o pluralismo de valores e, só assim, haverá uma democratização real, mas, para que isso ocorra, devem-se encontrar metas, estratégias e práticas pedagógicas que valorizem uma asserção político-pedagógica baseada em uma reflexão crítica e plural.

Sobre democracia racial, autores como Fernandes (1978), Ianini (2004) e Munanga (2004) levam-nos a entender que democracia racial é inexistente em nossa sociedade, portanto, há uma necessidade de desnaturalização desses conceitos, o que nos leva a uma compreensão de que a identidade nacional, como destaca Ortiz (2006), foi construída numa

relação intrincada de desigualdades.

O *Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação para as Relações Étnico-raciais* (2009) conseguiu ampliar a divulgação do tema das relações raciais na sociedade, através do acesso a livros didáticos sobre o tema para todos os sistemas educacionais de ensino. Vimos também que, para que isso ocorra de fato, o sistema educacional deve oferecer uma formação continuada de qualidade aos docentes, a fim de que eles possam ampliar seu embasamento teórico e metodológico para trabalhar com conteúdos envolvendo as relações étnico-raciais.

Em relação à criação e à expansão dos PVPs, foi evidenciado que foram resultado de muitas lutas num longo processo, com o objetivo que visava à democratização do acesso ao ensino superior para a população pobre, de baixa renda, oriunda das escolas públicas. Foi nesse contexto que o Movimento Negro identificou a baixa representação da população negra nas universidades.

O MNB criou as primeiras iniciativas de PVNC visando ao acesso da população negra ao ensino superior. Diante dessa preocupação, surgiram vários PVNCs, cujo intuito era combater o racismo, o preconceito e a transformação social dos indivíduos. O conceito de democracia para o PVNC é compreendido na igualdade de oportunidades, salários justos, acesso à educação, saúde, moradia e produção cultural.

Bacchetto (2003) sinalizou que muitos egressos do EDUCAFRO se tornaram coordenadores de núcleos e professores de variadas disciplinas em outras edições e, com isso, destacou-se que um dos objetivos do projeto era criar uma rede solidária na qual os que recebem algo têm de contribuir de alguma forma, o que funcionou efetivamente.

Na entrevista com os professores do *Projeto de Extensão Tereza de Benguela*, eles colocam que o projeto foi uma iniciativa na causa das relações étnico-raciais, destacando a importância de o cursinho ter sido gratuito e fazendo apontamentos sobre a universidade precisar abraçar projetos como esse, pois a universidade não deu suporte e não se comprometeu com essa ação. Os professores também identificaram que, para lecionar em um projeto assim, deve-se ir além dos conteúdos tecnicistas.

No *Projeto de Extensão Tereza de Benguela*, através do formulário socioeconômico com ex-cursistas, identificou-se que o perfil dos participantes dessa iniciativa de PVP é de estudantes pertencentes à população negra, de baixa renda, egressos de escolas públicas, com baixo acesso a internet, computadores e livros. Nesse sentido, no Brasil, nota-se que a população negra vai sendo excluída do ensino universitário.

Nas entrevistas, percebe-se que ficaram evidentes, em suas narrativas, as dificuldades

em ter acesso ao ensino superior. Muitos cursistas notaram ser possível a retomada de um antigo projeto de vida, que, por vezes, foi deixado em segundo plano por razões sociais, políticas e econômicas. O projeto representou impacto direto na trajetória acadêmica de toda a comunidade envolvida.

Identificou-se que o Pré-Vestibular *Tereza de Benguela* obteve um índice de 83% de aprovações, ou seja, foi um projeto de extensão universitário que contribuiu significativamente para os estudantes da população negra terem acesso ao Ensino Superior. Mas, mais que isso, pode-se compreender nas entrevistas que o projeto contribuiu para uma afirmação de identidade, com uma postura reflexiva sobre a sociedade.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, V. A. **PIIER-Programa de integração e inclusão étnico racial na UNEMAT: acesso do estudante negro cotista no ensino superior na faculdade de educação e linguagem no campus Jane Vanini**. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Estadual do Estado de Mato Grosso, Cáceres, 2017.

ARROYO, M. G. **Ofício de mestre: imagens e autoimagens**. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

\_\_\_\_\_. Políticas educacionais e desigualdades: à procura de novos significados. **Educação e Sociedade**. Educ. Soc., Campinas, v. 31, n. 113, p. 1381-1416, out.-dez. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/17.pdf>> Acesso em: Abril de 2018.

AZEVEDO, F. et al. **A Reconstrução educacional no Brasil: ao povo e ao governo**. Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. São Paulo: Nacional, 1932.

BACCHETTO, J. G. **Cursinhos pré-vestibulares alternativos no município de São Paulo (1991-2000): A luta pela igualdade no acesso ao ensino superior**. Dissertação de Mestrado Educação pela Faculdade de Educação da USP. São Paulo – 2003.

BARBOSA, I. M. F. **Enfrentando preconceitos**. Campinas: CMU/ Unicamp, 1997.

BARROS, C. R. Educação e inclusão: a experiência do PVNC nos anos 90, **III Encontro Estadual de História: Poder, Cultura e Diversidade – ST 04: História e Educação: sujeitos, saberes e práticas**.

BLOG DO NEGRA. **Perfil Socioeconômico - Pré-Vestibular Tereza de Benguela - Edição 2016**. Disponível em: <<https://negraunemat.blogspot.com/search/label/PVNC>>. Acesso em 12/03/2018.

BOBBIO, N. **O futuro da democracia: uma defesa das regras do jogo**. 11. ed. Tradução de Marco Aurélio Nogueira. São Paulo: Paz e Terra, 2009.

BORGES, J. L. G.; CARNIELLI, B. L. Educação e estratificação social no acesso à universidade pública. **Caderno de Pesquisa**, v. 35, n. 124, p. 113-139, jan./abr. 2005.

BOTELHO, A.; SCHWARCZ, L. M. (orgs.). **Cidadania, um projeto em construção: minorias, justiça e direitos**. São Paulo: Claro Enigma, 2012.

BRASIL. MEC/INEP. **Censo da Educação Superior: 2003-2014**. Brasília: INEP, 2014.

\_\_\_\_\_. **Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística**, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **A democratização e expansão da educação superior no país 2003 – 2014**.

CARTA DE PRINCÍPIOS PVNC - Disponível em: <[www.alexandrenascimento.net/pvnc/documentos.htm](http://www.alexandrenascimento.net/pvnc/documentos.htm)> - Acesso em 20/09/2018.

CARVALHO, J. M. **Cidadania no Brasil: o longo caminho**. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

CASTRO, C. A. **Cursinhos Alternativos e Populares: Movimentos Territoriais de luta pelo acesso ao ensino público superior no Brasil**. 2005, 103 f.

CONAS/CONANDA. **Orientações técnicas: serviços de acolhimento para crianças e adolescentes**, 2009.

CORRÊA, L. J. L. **Cursinho Popular: estudo sobre a trajetória de estudantes das classes trabalhadoras**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica, São Paulo. 2011.

COSTA, J. S. **Cor em movimento: um estudo de caso sobre a vida cotidiana de jovens e adultos negros do projeto Pré-Vestibular gerido pela UNEMAT no município de Cáceres – MT**. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Federal do Estado de Mato Grosso, Cuiabá, 2005.

COUTINHO, C. N. A democracia como valor universal. In: SILVEIRA, Ê. et al. **Encontros com a civilização brasileira**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, v.9, p.33-47, 2008.

COVEST. **Concurso Vestibular 2018/2-Edital Nº. 002/2018**. Disponível em: <[http://www.portalcandidato.com.br/2018\\_002](http://www.portalcandidato.com.br/2018_002)>. Acesso em 10/08/2018.

CRUZ, M. S. Uma abordagem sobre a história da educação dos negros. In: ROMÃO, J. (org.). **História da Educação do negro e outras histórias**. Brasília: MEC, Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

CUNHA JR, H. Movimento de Consciência Negra na década de 1970, **Educação em Debate**, Ano 25. V2, nº 46, 2003.

DOMINGUES, P. **Movimento Negro Brasileiro: alguns apontamentos históricos**. Revista Tempo, n. 23, Rio de Janeiro, 2007.

\_\_\_\_\_. Um “templo de luz”: Frente Negra Brasileira (1931-1937) e a questão da educação, **Revista Brasileira de Educação**, v. 13 n. 39 set./dez. 2008.

\_\_\_\_\_. **Uma história não contada: negro, racismo e branqueamento em São Paulo no pós-abolição**. Senac, 2003.

EDUCAFRO. **Trabalho Comunitário para Bolsistas**. Disponível em: <[http://www.educafro.org.br/site/wp-content/uploads/2017/01/normas\\_2017.pdf](http://www.educafro.org.br/site/wp-content/uploads/2017/01/normas_2017.pdf)>. Acesso em 11/07/2018.

FERNANDES, J. R. Ó. Ensino de história e diversidade cultural: desafios e possibilidades. **Caderno Cedes**, n. 65, v. 5, p. 378-388, set/dez, 2005.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 31. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001

\_\_\_\_\_. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. Rio de Janeiro: Paz e Terra,

1976.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 2001a.

GORARD, S.; SMITH, E.; MAY, H.; THOMAS, L. (2006). **Review of widening participation research: addressing the barriers to participation in higher education.** HEFCE: Bristol. Recuperado de: [http://www.hefce.ac.uk/pubs/rereports/2006/rd13\\_06/](http://www.hefce.ac.uk/pubs/rereports/2006/rd13_06/)

GUALTIERI, R. C. E. Educar para regenerar e selecionar: convergências entre os ideários eugênicos e educacionais no Brasil. **Estudos de Sociologia**, Araraquara, v.13, n.25, p.91-110, 2008.

GREEN, B.; BIGUM, C. Alienígenas na sala de aula. In: SILVA, T. T. (Org.). **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação.** 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2003. p. 208-248

GUARINELLO, N. L. Cidades-estado na Antiguidade Clássica. In: PINSKY, J.; PINSKY, C. B. (orgs.). **História da Cidadania.** São Paulo: Contexto, 2013. p. 29- 48.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade.** 7. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

\_\_\_\_\_. Identidade cultural e diáspora. In: **Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional.** Rio de Janeiro, IPHAN, 1996, p. 68-75.

\_\_\_\_\_. Quem precisa da identidade? Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. In: SILVA, T. T. (Org.); HALL, S.; WOODWARD, K. **Identidade e diferença.** A perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Editora Vozes, pp. 103-133, [1996] 2000.

IANNI, O. **Escravidão e racismo.** São Paulo: Ed. HUCITEC. 1988. 190p.

\_\_\_\_\_. **Pensamento social no Brasil.** Bauru, São Paulo: EDUSC, 2004.

JORGE, R. R. **Território, identidade e desenvolvimento: uma outra leitura dos arranjos produtivos locais de serviços no rural.** São Paulo 2010.

JUSTINO D.; MANUEL D. Desigualdades raciais e ensino superior no Brasil. O movimento negro e a luta pela democratização das universidades. **Informe final del concurso: La educación superior en América Latina y el Caribe.** Redefinición de las fronteras entre lo público y lo privado. Programa Regional de Becas CLACSO. 2002

LUIZ, M. C.; SALVADOR, M. N.; CUNHA JUNIOR, H. C. A criança (negra) e a educação. In: **Cadernos de Pesquisa.** Fundação Carlos Chagas. São Paulo: Autores Associados. n.º 31, dez/1979, pp.69-72.

MACIEL, C. S. **Discriminações raciais: negros em Campinas.** 2. ed. Campinas: CMU/Unicamp, 1997.

MARICATO, E. MetrÓpole, legislação e desigualdade. **Estud. av.** vol. 17, n. 48, São Paulo May/Aug. 2003.

MARSHALL, T.H. **Cidadania, classe social e status**. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.

MBEMBE, A. **Crítica da razão negra**. Portugal: Antígona Editores Refratários, 2017.

MEDEIROS, I. L. **A gestão democrática na rede municipal de educação de Porto Alegre de 1989 a 2000** - a tensão entre reforma e mudança. Porto Alegre: UFRGS, 2003. Dissertação (Mestrado em Educação). Porto Alegre, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2003.

MOREIRA, M. A. Aprendizagem significativa, campos conceituais e pedagogia da autonomia: implicações para o ensino. **EDUCON**, Aracajú, Sergipe, Brasil, setembro de 2015.

MOVIMENTO PVNC. Disponível em:

<<http://www.sentimentanimalidades.net/pvnc/nucleos.htm>>. Acesso em: 10/05/2017.

MUNANGA, K. Identidade, cidadania e democracia: algumas reflexões sobre os discursos anti-racistas no Brasil". In: SPINK, M. J. (Org.). **A cidadania em construção**: uma reflexão transdisciplinar. São Paulo: Cortez, 1994. p. 17-24.

\_\_\_\_\_. **O negro na sociedade brasileira**: resistência, participação e contribuição. Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2004.

\_\_\_\_\_. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. In: **Cadernos PENESB**. Programa de Educação sobre o Negro na Sociedade Brasileira. Niterói, Rio de Janeiro. N5. p. 15-23, 2004.

\_\_\_\_\_. (org.). **Superando o racismo na escola**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2008.

\_\_\_\_\_. **Negritude**: usos e sentidos. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

NASCIMENTO, A. "**Movimentos Sociais, Educação e Cidadania**: Um estudo sobre os Cursos Pré Vestibulares Populares." Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Rio de Janeiro, 1999.

\_\_\_\_\_. **Universidade e cidadania**: o movimento dos Cursos Pré-Vestibulares Populares. Revista Lugar Comum: Estudos de Mídia, Cultura e Democracia, Rio de Janeiro, nº 17, pp. 45-60, 2002.

OLIVEIRA, F. C.; BEZERRA R. M. M. **Fatores que geram a evasão no trabalho voluntário**, I Encontro de Gestão de Pessoas e Relações de Trabalho, Natal, Rio Grande do Norte, 2007.

ORTIZ, R. **Cultura brasileira e identidade nacional**. São Paulo: Brasiliense, 5ª Ed., 9ª reimpressão 2006.

PEQUENO, M. A. A. **Inclusão digital na terceira idade**. 2010. 30 f. Dissertação (Serviço Social) – Escola Superior de Educação Serviço Social, Portugal, 2010.

PEREIRA, J. P. Colégio São Benedito: a escola na construção da cidadania. In: NASCIMENTO T. A Q. R. do (et. al.) **Memória da educação**. Campinas-SP: Editora da UNICAMP, 1999.

PERONDI, M. **Narrativas de jovens**: experiências de participação social e sentidos atribuídos às suas vidas – 2013, 259 f.

PINTO, J. M. R. O acesso à educação superior no Brasil, **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 25, n. 88, p. 727-756, Especial - Out. 2004.

PINTO, R. P. Raça e educação: uma articulação incipiente. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 80, p. 41-50, fev. 1992.

PORTAL DA UNEMAT. **Extensão e Cultura**. Disponível em: <<http://portal.unemat.br/?pg=site&i=proec&m=extensao-na-unemat>>. Acesso em 20/11/2018.

PRATES, Elen Luci. A Construção da Identidade Feminina das Mulheres de Vila Bela Da Santíssima Trindade. **Revista Saberes em Rede Cefapro de Cuiabá/MT**, 2011.

RIBEIRO. C. M. A escolarização da população negra e a história da educação de Goiás. **Póiesis Pedagógica**, Catalão-GO, v.14, n.1, p. 49-63, jan/jun. 2016.

SALVADOR, A. C. **Ação afirmativa no ensino superior**: estudo da política de inserção de alunos pobres e negros na PUC-Rio – 2008.199 f.

SANGER, D. S. **Para além do ingresso na universidade** – radiografando os cursos pré-vestibulares para negros em Porto Alegre. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

SANT'ANNA, F. C.C.M. **O papel da mídia impressa brasileira no processo de integração latino-americana**: um estudo do comportamento editorial de grandes periódicos nacionais. 2001. Dissertação (Mestrado em Comunicação Social) – Universidade de Brasília, Distrito Federal, 2001.

SANTOS, B. S. Modernidade, identidade a cultura de fronteira. **Tempo soc.** 1993, vol.5, n.1-2, pp.31-52. ISSN 0103-2070.

SANTOS, D. V.; SANTOS, J. V. Um olhar à história da educação dos negros no Brasil: demandas que impulsionaram a formulação de políticas de ações afirmativas para acesso ao ensino superior. In: **VI Colóquio Internacional: Educação e Contemporaneidade**. São Cristovão/SE, 20 a 22 de setembro de 2012.

SATYRO, N.; SOARES, S. A **infraestrutura das escolas brasileiras de ensino fundamental**: um estudo com base nos censos escolares de 1997 a 2005. Brasília: IPEA, 2007.

SCHMIDT, M. A. A formação do professor de História e o cotidiano da sala de aula. In: BITTENCOURT, C. (Org.). **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2004.



SILVA, E. S. **Ampliando futuros: o pré-vestibular comunitário da Maré.** Rio de Janeiro: CPDOC/PPGFPBC/FGV, 2006. Dissertação

SILVA, W. Para que se comece a fazer justiça. In: ANDRADE, R. M. T.; FONSECA, E. F. (organizadores). **Aprovados!:** Cursinho pré-vestibular e população negra. São Paulo: Selo Negro Edições, 2002, p. 35-61.

SILVEIRA, S. A. **Exclusão digital:** a miséria na era da informação. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2001.

SILVERIO, V. Negros em movimento: a construção da autonomia pela afirmação de direitos. In: BERNARDINO, J.; GALDINO, D. (Orgs.). **Levando a raça a sério:** ação afirmativa e universidade. Rio de Janeiro: DP&A, 2004. p.39-70.

VERRANGIA, D.; SILVA, P. B. G. Cidadania, relações étnico-raciais e educação: desafios e potencialidades do ensino de Ciências. In: **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n.3, p. 705-718, set./dez, 2010.

VITORINO, D. C. **Cursinho pré-vestibular para negros e carentes da ONG FONTE (Araraquara – SP) à Luz dos Debates sobre Racismo e Cultura Negra / Araraquara – SP.** Faculdade de Ciências e Letras: 2009; 132f.

ZAGO, N. **Do acesso à permanência no ensino superior:** Do acesso à permanência no ensino superior: percursos de estudantes universitários de percursos de estudantes universitários de camadas populares. Revista Brasileira de Educação v. 11 n. 32 maio/ago. 2006.

**ANEXOS**

Perfil Socioeconômico - Pré-Vestibular Tereza de Benguela - Edição 2016

**01- Qual seu estado civil?**

Solteiro (a)

Casado (a)

Separado (a) Judicialmente/Divorciado (a)

Viúvo (a)

União Estável / Amasiado

Outro:

**02- Qual seu Sexo?**

Masculino

Feminino

**03- Qual sua Idade?**

Até 18 anos

22 a 24 anos

25 a 27 anos

28 a 30 anos

Mais de 30 anos

**04- Como você se considera?**

Amarelo (a)

Branco (a)

Indígena: com declaração de etnia Pardo (a)

Preto (a)

Outro:

**05- Em qual bairro mora?****06- Até que etapa de escolarização seu pai concluiu?**

Nenhuma

Ensino Fundamental: do 1º ao 5º ano (1ª a 4ª série).

Ensino Fundamental: do 6º ao 9º ano (5ª a 8ª série).

Ensino Médio

Ensino Superior - Graduação

Ensino Superior - Técnico / Tecnólogo Pós-graduação.

**07- Até que etapa de escolarização sua mãe concluiu?**

Nenhuma

Ensino Fundamental: do 1º ao 5º ano (1ª a 4ª série).

Ensino Fundamental: do 6º ao 9º ano (5ª a 8ª série).

Ensino Médio

Ensino Superior - Graduação

Ensino Superior - Técnico / Tecnólogo Pós-graduação.

**08- Onde e com quem você mora atualmente?**

Em casa ou apartamento, sozinho.

Em casa ou apartamento, com pais e/ou parentes.

Em casa ou apartamento, com cônjuge e/ou filhos.

Em casa ou apartamento, com outras pessoas (incluindo república).

Em alojamento universitário da própria instituição.

Em outros tipos de habitação individual ou coletiva (hotel, hospedaria, pensão ou outro).

**09- Quantas pessoas da sua família moram com você? Considere seus pais, irmãos, cônjuge, filhos e outros parentes que moram na mesma casa com você.**

Nenhuma

Uma

Duas

Três

Quatro

Cinco ou mais

**10- Qual a renda total de sua família, incluindo seus rendimentos?**

Até 1,5 salário mínimo (até R\$ 1.086,00).

De 3 a 4,5 salários mínimos (R\$ 2.172,01 a R\$ 3.258,00).

De 4,5 a 6 salários mínimos (R\$ 3.258,01 a R\$ 4.344,00).

De 6 a 10 salários mínimos (R\$ 4.344,01 a R\$ 7.240,00).

De 10 a 30 salários mínimos (R\$ 7.240,01 a R\$ 21.720,00). Acima de 30 salários mínimos (mais de R\$ 21.720,01).

**11- Qual alternativa a seguir melhor descreve sua situação financeira (incluindo bolsas)?**

Não tenho renda e meus gastos são financiados por programas governamentais.

Não tenho renda e meus gastos são financiados pela minha família ou por outras

pessoas.

Tenho renda, mas recebo ajuda da família ou de outras pessoas para financiar meus gastos.

Tenho renda e não preciso de ajuda para financiar meus gastos.

Tenho renda e contribuo com o sustento da família.

Sou o principal responsável pelo sustento da família.

**12- Qual alternativa a seguir melhor descreve sua situação de trabalho (exceto estágio ou bolsas)?**

Não estou trabalhando.

Trabalho eventualmente.

Trabalho até 20 horas semanais.

Trabalho de 21 a 39 horas semanais.

Trabalho 40 horas semanais ou mais.

**13- Em que unidade da federação (estado) você concluiu o ensino médio?**

**14- Em que tipo de escola você cursou o ensino médio?**

Todo em escola pública

Todo em escola privada (particular).

Todo no exterior.

A maior parte em escola pública.

A maior parte em escola privada (particular).

**15- Qual modalidade de ensino médio você concluiu?**

Ensino médio tradicional.

Profissionalizante técnico (eletrônica, contabilidade, agrícola, outro).

Profissionalizante magistério (curso normal).

Educação de Jovens e Adultos (EJA) e/ou Supletivo.

Outra modalidade.

**16- Alguém em sua família concluiu um curso superior?**

Sim

Não

**17- Excetuando-se os livros indicados na bibliografia do seu curso, quantos livros você leu neste ano?**

Nenhum

Um ou dois

De três a cinco

De seis a oito

Mais de oito

**18- Quantas horas por semana, aproximadamente, você dedicou aos estudos, excetuando as horas de aula?**

Nenhuma, apenas assisto às aulas.

De uma a três

De quatro a sete

De oito a doze

Mais de doze

**19- Em que ano você concluiu ou concluirá o Ensino Médio?**

2011 ou antes

2012

2013

2014

2015

2016

**20- Quantas vezes você já prestou Vestibular?**

Uma

Duas

Três

Quatro ou mais

**21- Como pretende se manter durante seus estudos universitários?**

Somente com recursos dos familiares.

Trabalhando para participar do rateio das despesas

Trabalhando para se manter por conta própria.

Com bolsa de estudos.

Com bolsa de estudos e apoio familiar

Outros

**22- Quantos computadores existem em sua casa?**

Nenhum

Um

Dois

Três

Quatro ou mais

**23- Onde você acessa a Internet com maior frequência?**

Em casa

No trabalho

Na escola ou curso pré-vestibular

Em casa de amigos, parentes ou vizinhos

Em lan house

Em dados móveis

Não acesso

**24- Qual destas opções você utiliza com mais frequência para se locomover na cidade?**

a pé

de Bicicleta

de Carro

de Moto

de Moto Táxi

Outro:

**25- Em qual curso você deseja ingressar****26- A UNEMAT oferta o curso que você deseja?**

Sim

Não

**27- Você já foi aprovado em algum vestibular ou ENEM?**

Sim

Não

## **CARTA DE PRINCÍPIOS PVNC**

### **APRESENTAÇÃO**

Esta CARTA DE PRINCÍPIOS tem por finalidade sistematizar as várias decisões tomadas pelo coletivo do Pré-Vestibular para Negros e Carentes (PVNC) em reuniões da Assembleia Geral e do Conselho Geral. Visa, principalmente, a estabelecer os princípios e os objetivos a partir dos quais e pelos quais o PVNC está organizado, bem como servir de orientação aos vários núcleos que constituem o movimento — como diretriz para os novos núcleos e elemento de atualização da memória dos núcleos já integrados ao movimento.

Por PRINCÍPIOS entendemos ideias, formulações, conceitos, convicções, opções políticas e regras que devem presidir o trabalho e as práticas do PVNC, bem como presidir as relações que se estabelecem entre os núcleos e com outras instituições sociais. Trata-se, então, da nossa visão de mundo, nossas concepções gerais sobre o ser humano, sobre a sociedade e sobre a educação. São as diretrizes fundamentais para o projeto político-pedagógico do PVNC.

### **O PRÉ-VESTIBULAR PARA NEGROS E CARENTES**

O Pré-Vestibular para Negros e Carentes (PVNC) é um movimento de educação popular, laico e apartidário, que atua no campo da educação através da capacitação para o vestibular de estudantes economicamente desfavorecidos em geral e negros(as) em particular.

Com o ensino pré-vestibular e outras ações, o PVNC quer ser, em caráter geral, um movimento de luta contra qualquer forma de racismo e exclusão e, em caráter específico, uma frente de denúncia, questionamento e luta pela melhoria e democratização da educação, através da defesa do ensino público, gratuito e de qualidade em seus níveis fundamental, médio e superior, nos âmbitos municipal, estadual e federal.

### **HISTÓRICO DO PRÉ-VESTIBULAR PARA NEGROS E CARENTES**

O Pré-Vestibular para Negros e Carentes (PVNC), surgiu na Baixada Fluminense em 1993 em função do descontentamento de educadores com as dificuldades de acesso ao ensino superior, principalmente dos estudantes de grupos populares e discriminados. O PVNC também surgiu visando à articulação de setores excluídos da sociedade para uma luta mais

ampla pela democratização da educação e contra a discriminação racial.

O primeiro núcleo do Pré-Vestibular para Negros foi concebido e organizado por David Raimundo dos Santos, Alexandre do Nascimento, Antonio Dourado e Luciano de Santana Dias, que articularam os professores, conseguiram duas salas de aula no Colégio Fluminense e, com isso, possibilitaram, em 5 de junho de 1993, a fundação do Curso Pré-Vestibular para Negros e Carentes na Igreja da Matriz de São João de Meriti. Esse grupo assumiu a coordenação do curso e a primeira equipe de professores era formada por Amilton Zama Reis (História), Silvio (Geografia), Luiz Henrique, o “Zé da UERJ” (Biologia), Hermes (Física), Alan (Química), José Roberto (Matemática), Kátia (Redação), Ana Maria (Português) e Amauri (Inglês).

A idéia de organização de um Curso Pré-Vestibular para estudantes negros nasceu a partir das reflexões da Pastoral do Negro, em São Paulo, entre 1989 e 1992

Nesse período e como resultado concreto dessas reflexões, a PUC-SP, através do Cardeal Arcebispo Dom Paulo Evaristo Arns, concedeu 200 bolsas de estudos para estudantes participantes de Movimentos Negros e Populares.

Em 1992, surgiu na Bahia uma experiência concreta, a Cooperativa Steve Biko, um curso pré-vestibular que tem como objetivo apoiar e articular a juventude negra da periferia de Salvador, colaborando para a entrada de jovens na universidade. No Rio de Janeiro, também em 1992, surgiu o curso Mangueira Vestibulares, um curso comunitário destinado aos estudantes da comunidade do Morro da Mangueira. Anteriormente, em 1986, foi criado o Curso Pré-Vestibular da Associação dos Funcionários da UFRJ (ASSUFRJ, atual SINTUFRJ), outra importante experiência destinada a preparar trabalhadores para o vestibular.

Essas experiências (a Cooperativa Steve Biko, o Curso para os trabalhadores da UFRJ e o Mangueira Vestibulares) contribuíram muito com as reflexões para a criação do PVNC.

A partir dessas ideias, motivados pelas 200 bolsas de estudos concedidas pela PUC-SP e pelas experiências da Bahia e do Rio de Janeiro, iniciaram-se, no final de 1992, na Igreja da Matriz de São João de Meriti (RJ), as discussões e articulações para a organização de um curso na Baixada Fluminense para capacitar estudantes para o vestibular da PUC-SP e das universidades públicas do Estado do Rio de Janeiro

O grupo que iniciou a organização do curso estabeleceu contatos com professores e com escolas para solicitar cessão de sala para a realização das aulas realizou o trabalho de divulgação e reuniões com os primeiros alunos interessados. A partir desses contatos, a estrutura do curso foi se definindo e, em 5 de junho de 1993, realizou-se a aula inaugural. A



esse curso, foi dado o nome de Pré-Vestibular para Negros e Carentes.

A proposta inicial baseou-se em duas constatações: em primeiro lugar, a péssima qualidade do ensino de 2º grau na Baixada Fluminense, que praticamente elimina as possibilidades de acesso do estudante da região, que é constituída em sua maioria por uma população economicamente desfavorecida e negra, ao ensino superior: E, em segundo lugar, o baixo percentual de estudantes negros nas universidades (menos de 2% dos estudantes, em 1993).

Para o primeiro curso, foram feitas cerca de 200 inscrições. Dos inscritos, 100 alunos começaram a estudar em duas turmas. Muitos alunos evadiram e outros entraram durante o período de realização do curso (de junho a novembro). O curso encerrou suas atividades em novembro, com 50 alunos. Desses alunos, 34% foram aprovados (uma aluna para a UFF-Niteroi, um aluno para a UFF-Baixada, uma aluna para a UERJ, quatro alunos para a PUC-RJ).

Ainda em 1993, a coordenação do curso conseguiu isenções de taxa de vestibular na UERJ e na UFRJ e bolsas de estudo para os estudantes aprovados para a PUC.

A partir de 1994, com o sucesso e a repercussão do trabalho realizado em 1993, outros grupos (entidades populares, entidades do movimento negro, igrejas, educadores) organizaram novos núcleos do Curso Pré- Vestibular para Negros e Carentes. Vale lembrar que 1994 foi um ano fundamental para o PVNC. Foi um ano de crescimento, de adesão de novos grupos, de novos núcleos, de muitas articulações, debates, conflitos e criação de novos espaços de debates e deliberações coletivas: a Assembleia Geral, as equipes de reflexão racial e pedagógica, o Jornal, as aulas de Cultura e Cidadania. Em 1993, foi lançada a semente, mas 1994 foi o ano em que o PVNC começou a se construir como um Movimento Social de Educação Popular.

## **PRINCÍPIOS DO PRÉ-VESTIBULAR PARA NEGROS E CARENTES**

O Pré-Vestibular para Negros e Carentes fundamenta-se nos seguintes princípios:

1. No conceito de democracia como forma de relacionamento social que incorpore igualdade de oportunidades, garantia de vida digna (trabalho com salário justo, cuidados com a saúde, educação, previdência, moradia, terra, acesso à produção cultural), participação popular nas deliberações políticas, liberdade de expressão e respeito às diferenças e diversidades étnico-culturais. Cabe ressaltar que, para o PVNC, a democracia, para ser plena, deve ser também uma democracia étnica;

2. No conceito ação afirmativa como ação coletiva de afirmação de identidade e luta por relações econômicas, políticas, sociais e culturais democráticas. Trata-se de uma concepção de ação afirmativa que vai além da instituição de políticas públicas direcionadas a um determinado grupo social;

3. No conceito de educação como processo de formação de competência técnica e competência política, no sentido da autonomia e da emancipação humana;

4. Na ideia de que o acesso de todos a uma educação de qualidade é a principal forma de socialização do conhecimento e é indispensável à construção de uma sociedade democrática, sendo, portanto, um dos canais de inclusão social, de formação de cidadania e de alargamento de oportunidades para a população pobre e discriminada;

5. Na crença de que a educação, como prática de formação e emancipação humana, tem um papel importante na superação do racismo, da discriminação de gênero, da discriminação cultural e, de forma geral, das desigualdades sociais;

6. Na possibilidade de construção de um projeto de educação fundado na igualdade, na solidariedade e no respeito aos seres humanos, que deve necessariamente colocar no centro das suas preocupações os sujeitos não dominantes (por etnia, por gênero, por classe social) e valorizar a produção histórica e cultural afro-brasileira;

7. Na convicção de que a democratização da educação somente pode se concretizar na esfera pública, ou seja, através de um sistema público de educação que possa garantir o acesso de todos ao conhecimento. Assim, são a universidade e a escola públicas, gratuitas e de qualidade a opção política de educação do Pré-Vestibular para Negros e Carentes.

## **OBJETIVOS DO PRÉ-VESTIBULAR PARA NEGROS E CARENTES**

São objetivos do Pré-Vestibular para Negros e Carentes:

1. Criar condições para que os estudantes discriminados por etnia, gênero ou situação sócio-econômica concorram nos vestibulares das universidades públicas em condições concretas de aprovação e inclusão no ensino superior:

2. Realizar um trabalho de formação política, desenvolvendo atividades que contribuam para a compreensão histórico-crítica da sociedade, das relações étnicas, das contradições e dos conflitos da realidade social;

3. Servir de espaço público de elaboração de propostas e discussão política sobre justiça, democracia e educação;

4. Lutar contra qualquer tipo de discriminação, na sociedade e na educação; e

5. Lutar pela democratização da educação através da defesa da educação pública, gratuita e de qualidade, que seja também pluriétnica e multicultural.

## NÚCLEOS

O PVNC é composto por núcleos. Os núcleos são os vários cursos pré-vestibulares que constituem o PNVC. Para se integrar ao PVNC, o núcleo deve atender a alguns critérios:

1. Ter uma coordenação composta por professores, alunos e pessoas da comunidade local. A coordenação do núcleo tem um papel fundamental para o seu funcionamento. Suas principais funções são: recolher e administrar os recursos financeiros, apoiar os professores e administrar o material didático-pedagógico, articular alunos e professores com princípios e objetivos do PVNC, manter-se atualizada para manter alunos e professores corretamente informados sobre vestibulares, eventos importantes, atividades e articulações do PVNC, organizar e incentivar as aulas de Cultura e Cidadania:

2. Ter, pelo menos, 80% dos professores desenvolvendo o trabalho:

3. Ministras aulas de CULTURA E CIDADANIA com a mesma carga horária das outras disciplinas;

4. Comprovar que adota o método de auto-sustentação através da cotização, ou seja, divisão das despesas com os alunos. Essa cotização deve variar entre 5 e 10% do salário mínimo. Caso existam no núcleo alunos com dificuldades de contribuir com esse valor, a coordenação do núcleo tem autonomia para solucionar a questão;

5. Os professores e coordenadores devem ser voluntários e estarem de acordo com os perfis de professores e papel da coordenação estabelecidos por esta Carta de Princípios; e os alunos ,selecionados segundo os critérios de seleção de alunos, também estabelecidos por esta Carta.

6. A Coordenação deve escrever uma carta dirigida ao CONSELHO GERAL solicitando ASSENTAMENTO no PVNC, na qual deverá também constar os nomes de dois CONSELHEIROS e dois SUPLENTEs, que podem ser alunos, professores ou coordenadores;

7. Cabe ao conselho geral o assentamento do novo núcleo em caráter experimental de um ano. Nesse período, a secretaria geral deverá acompanhar o trabalho do núcleo, verificando a coerência de suas atividades com os princípios e objetivos do PVNC. Durante o período experimental o núcleo terá os mesmos direitos e deveres que os já integrados ao PVNC;

8. O assentamento definitivo do novo núcleo será decidido após o período experimental, a partir de relatório de avaliação do núcleo apresentado pela secretaria geral.

9. Os núcleos integrados (provisória ou definitivamente) ao PVNC devem contribuir anualmente. Essa contribuição deve ser efetuada à equipe da tesouraria geral no dia da reunião mensal do conselho geral ou através de comprovante de depósito na conta corrente do PVNC, cuja cópia deve ser entregue à tesouraria, também no dia da reunião do conselho geral.

10. O núcleo que estiver em débito por dois meses ou mais com o PVNC perde temporariamente o direito a voto na Assembleia Geral e no Conselho Geral, bem como o direito de participar de bolsas e isenções de taxas em universidades públicas e bolsas de estudo em universidades particulares. Esses direitos são imediatamente readquiridos após o pagamento do débito ou negociação com a secretaria geral. Em caso de negociação, esta deverá ser aprovada pelo conselho geral;

11. Perdem o direito de participação nas isenções de taxas e bolsas de estudos conquistadas pelo PVNC os núcleos que, na reunião de novembro do Conselho Geral, estiverem abaixo dos índices mínimos de participação nas discussões e decisões do movimento, ou seja:

- a) 60% de participação nas reuniões do Conselho Geral (presença em 7 reuniões):
- b) 70% de participação nas reuniões da Assembleia Geral (presença em 2 reuniões);
- c) 70% de participação nos Seminários de Formação (presença em 2 seminários).

12. O assentamento e a permanência do núcleo no PVNC dependerá do cumprimento de todos os itens desta Carta de Princípios.

#### **IV - ASSEMBLEIA GERAL**

A Assembleia Geral é o órgão máximo e soberano de decisão do PVNC.

A Assembleia Geral tem como função discutir e deliberar sobre princípios, objetivos, regras e propostas globais.

A Assembleia Geral é composta por todos os integrantes do PVNC, os quais têm direitos a voz e voto, desde que estejam em dia com as suas obrigações. Cabe à secretaria geral informar quais os núcleos que estão habilitados a votar.

A Assembleia Geral se reunirá ordinariamente 3 vezes por ano.

A primeira reunião do Conselho Geral de cada ano deverá definir as datas das

Assembleias, os locais de realização e todo o planejamento.

A coordenação da Assembleia Geral ficará a cargo da secretaria geral. Em caso de não haver nenhum membro da secretaria geral presente, deverá ser composta uma mesa, coordenada pela coordenação do núcleo onde se realizará a Assembleia Geral;

Toda a dinâmica da Assembleia Geral é regida pelo Regimento Interno das Assembléias do PVNC.

## **V- CONSELHO GERAL**

O Conselho Geral é composto por dois conselheiros de cada núcleo ou, na ausência destes, por dois suplentes, com direito a voz e voto, e se reúne com os objetivos de construir estratégias e táticas de operacionalização das propostas aprovadas pela Assembleia Geral, elaborar o calendário e planejamento anual do PVNC, instituir comissões temporárias para questões específicas, possibilitar a troca de informações entre os núcleos e solicitar prestação de contas à secretaria geral, às equipes permanentes e às comissões temporárias.

O Conselho Geral reúne-se todo primeiro domingo de cada mês, sempre em um dos núcleos do PVNC.

Com o objetivo de descentralizar as atividades do PVNC, as reuniões do Conselho Geral serão realizadas durante quatro meses em um mesmo núcleo. A cada quatro meses, muda-se o núcleo. Ao longo do ano, três núcleos devem sediar as reuniões do Conselho Geral, os quais devem ser escolhidos na reunião de dezembro do ano anterior.

As reuniões do Conselho Geral são abertas a qualquer membro do PVNC, com direito a voz. Somente têm direito a voz e voto os dois conselheiros de cada núcleo ou seus suplentes, nunca ultrapassando dois votos por núcleo.

O Conselho Geral não pode mudar nenhuma decisão tomada pela Assembleia Geral.

A pré-pauta de cada reunião da Assembleia Geral será definida pelo Conselho Geral na reunião que a antecede, permitindo, assim, que os pontos de pauta sejam discutidos e amadurecidos anteriormente por cada núcleo. A pré-pauta só poderá ser alterada pela Assembleia Geral se estiverem 50% mais 1 dos núcleos do PVNC presentes:

O Conselho Geral, em sua reunião de novembro, deverá fornecer a todas as comissões de contato com universidades públicas e particulares, a relação dos núcleos que atenderam ao nível mínimo de participação estabelecidos nesta Carta de Princípios.

Cabe ao Conselho Geral, através da equipe de reflexão pedagógica ou de uma comissão especial constituída para este fim, a organização dos seminários de formação do

PVNC, que são eventos realizados com a finalidade de qualificar coordenadores, professores e alunos através do estudo e do aprofundamento sobre educação, questões raciais e temas emergentes. Os temas serão definidos pelo Conselho Geral.

Os seminários devem ser realizados três vezes ao ano, sempre em um dos núcleos do PVNC. O núcleo em que será realizado o seminário deve assumir a infra-estrutura do mesmo, com apoio financeiro da secretaria geral para almoço, etc.

Os núcleos devem informar ao Conselho Geral antecipadamente o número de pessoas que participarão do seminário, a fim de se evitar problemas de super lotação e falta de alimentação.

As equipes do PVNC são abertas à participação de qualquer membro e devem prestar contas de suas atividades ao Conselho Geral. São elas:

a) Equipe de Reflexão Racial, cujas funções são desenvolver reflexões e análises sobre relações raciais e cultura afro-brasileira, desenvolver debates nos núcleos sobre o tema, realizar atividades de formação de coordenadores e professores e organizar, junto com a equipe pedagógica, os seminários do PVNC;

b) Equipe de Reflexão Pedagógica, cujas funções são desenvolver reflexões e análises sobre educação e pedagogia, desenvolver debates nos núcleos e realizar atividades de formação de coordenadores e professores e organizar com a equipe de reflexão racial os seminários do PVNC;

e) Equipe de Cultura e Cidadania, cuja função é aprofundar, planejar e elaborar propostas para as aulas de Cultura e Cidadania dentro dos princípios e objetivos do PVNC;

d) Equipe de Assessoria de Imprensa, cuja função é assessorar a secretaria geral articulando contatos com a imprensa;

e) Equipe do Jornal Azânia, cuja função é produzir o Jornal do PVNC com a imparcialidade necessária a fim de contemplar as diversas opiniões e visões presentes no PVNC;

f) Comissões de negociação com universidades públicas e particulares, com a função de estabelecer contatos, manter e aprofundar relações sobre isenções, taxas e bolsas de estudo para os(as) alunos(as) do PVNC.

As equipes de reflexão racial, de reflexão pedagógica e de cultura e cidadania podem atuar em conjunto, tanto no estabelecimento de um grupo de discussões e estudos, como na organização de atividades para o PVNC.

## **VI- SECRETARIA GERAL**

A secretaria geral tem como funções:

- a) Representar o PVNC junto à imprensa e às instituições sociais;
- b) Recolher, administrar e prestar contas mensalmente dos recursos oriundos das contribuições financeiras dos núcleos;
- c) Coordenar as reuniões do Conselho Geral e da Assembleia Geral;
- d) Conhecer e manter documentada a realidade de cada um dos núcleos do PVNC;
- f) Manter organizadas todas as informações sobre o PVNC (atas, balanços financeiros, reportagens, fotografias, textos e documentos em geral) em local que coordenadores, professores e alunos do PVNC possam ter fácil acesso;
- g) Executar as deliberações do Conselho Geral.

A secretaria é subdividida em regionais e composta por 11 membros, sendo 3 secretários gerais, 2 tesoureiros e 6 secretários regionais;

Em caso de desistência, 3 faltas consecutivas ou 5 faltas alternadas sem justificativa de qualquer membro da Secretaria Geral, estes devem ser substituídos imediatamente pelo Conselho Geral.

## **VII- FINANÇAS**

O PVNC é auto-sustentável. Não é admitido o recebimento de financiamento externo. É admitido o recebimento de doações em material (material didático, livros, ingressos de eventos, transporte), desde que isso não implique em nenhuma forma comprometimento. Não é admitido recebimento de qualquer material ou valor financeiro de candidatos a cargos eletivos, políticos eleitos ou partidos políticos.

Os(as) alunos(as) devem contribuir mensalmente com os núcleos, com uma taxa entre 5 e 10% do salário mínimo vigente no país.

Os núcleos devem contribuir com 10% da receita mensal para as atividades gerais do PVNC (assembleias, seminários, jornal, conselho, etc.), desde que a tesouraria esteja em dia com a prestação de contas, que deve ser mensal. Caso contrário, os núcleos podem suspender as contribuições sem prejuízo à sua participação no PVNC. As contribuições devem ser imediatamente retomadas (inclusive as atrasadas) após a prestação de contas. A Assembleia alterou este item para: os núcleos devem contribuir anualmente para as atividades do PVNC (assembleias, seminários, jornal, conselho, etc.). O valor da contribuição anual deve ser

definido na reunião de dezembro do Conselho Geral. Caso a tesouraria geral não esteja em dia com a prestação de contas, que deve ser mensal, os núcleos podem suspender as contribuições sem prejuízo à sua participação no PVNC. As contribuições devem ser imediatamente retomadas (inclusive as atrasadas) após a prestação de contas.

As contribuições dos núcleos devem ser recolhidas pela tesouraria.

Os núcleos podem organizar festas e eventos para gerar fundos para suas atividades, que estão isentos do repasse à secretaria geral.

O núcleo que estiver em débito com o PVNC perderá temporariamente o direito a voto na Assembleia Geral e no Conselho Geral, bem como o direito de participar de bolsas e isenções de taxas em universidades públicas e bolsas de estudo em universidades particulares. Esses direitos são imediatamente readquiridos após o pagamento do débito ou negociação com a secretaria geral. Em caso de negociação, esta deverá ser aprovada pelo Conselho Geral.

Em hipótese alguma, será concedida anistia aos núcleos em débito;

Nenhum membro do PVNC pode receber remuneração pelo trabalho realizado no Movimento.

## **VIII- CRITÉRIOS DE SELEÇÃO E PERFIL DE ALUNOS**

A seleção de alunos é feita em cada núcleo ou reunindo um grupo de núcleos da região.

O aluno deve receber da coordenação do núcleo um texto apresentando o histórico, as propostas do projeto, a importância da participação no movimento, a importância dos encontros de CULTURA E CIDADANIA como um dos pilares do trabalho, as assembleias, os seminários, os conselhos, a secretaria, as equipes, o jornal, etc.

Após a leitura do texto e concordando com o mesmo, deverá receber o formulário de pedido de inscrição e preenchê-lo. No mesmo, além do nome completo, endereço, escola de origem, devem constar questões com o objetivo de aferir a sua realidade sócio-econômica. Outro bloco deverá colher informações sobre a percepção que o candidato tem dos problemas sociais e raciais.

Após preencher o formulário de pedido de inscrição, o mesmo é convidado a uma entrevista individual para averiguação dos dados.

Só deverão ser classificados os alunos que comprovadamente são carentes, de qualquer etnia, idade e sexo. Entretanto, a coordenação deverá estar atenta para garantir, no pré-vestibular, candidatos provindos das etnias historicamente oprimidas (prioritariamente



os(as) candidatos(as) negros(as)) na mesma proporção de sua presença na sociedade brasileira.

Em caso de existirem mais candidatos que vagas, os seguintes critérios devem ser seguidos:

a) Carentes. Famílias com até 2 salários mínimos *per capita*. Privilegiar os pertencentes a famílias que pagam aluguel, que possuem pessoas doentes ou idosas, filhos de pais separados e moradores de periferias. Devem ser realizadas visitas familiares para comprovação de carência;

b) Negros preferencialmente. Por ser a questão das relações desiguais entre negros e brancos a razão do movimento e de nossas lutas, sobretudo pelo alto índice de descendentes de africanos entre as camadas mais pobres e excluídas, consequência do preconceito e da discriminação de que são vítimas no trabalho, no acesso à educação, nos cuidados com a saúde. no campo histórico-cultural, etc.;

c) Oriundos de escolas públicas preferencialmente;

d) Com ensino médio completo ou em vias de conclusão;

e) Cursando o ensino médio em escolas particulares com bolsa;

f) Oriundos de movimentos populares. Aqueles que tenham alguma inserção nas lutas sociais, como comunidades eclesiais de base, sindicatos, associações de classe, entidades filantrópicas, culturais, partidárias ou religiosas. Este critério deve ser utilizado para casos de empate;

## **IX- PERFIL DE PROFESSORES**

Sem perder de vista que o trabalho voluntário se reveste de transcendental grandeza, que dignifica quem o pratica, é importante e desejável que os professores com atuação em sala de aula possuam as seguintes características:

a) Mostrem-se conscientes do alcance político, social e educativo do movimento "Pré-Vestibular para Negros e Carentes";

b) Sejam altruístas e dotados de elevado sentimento de solidariedade humana;

c) Reconheçam a importância de não conservarem qualquer preconceito racial, de gênero, político, ideológico ou religioso, comprometendo-se a respeitar e tratar a todos de forma igual;

d) Disponham-se a praticar e incentivar os alunos à prática da solidariedade ativa;

e) Possuam sólido conhecimento das disciplinas que se disponham a ministrar,

mesmo não sendo academicamente formados;

- f) Busquem desenvolver a consciência crítica dos alunos frente à realidade social, política, econômica e racial;
- g) Sejam receptivos às instruções que lhes forem passadas pela coordenação de seu núcleo e, em caso de dúvidas, consultar e dialogar com ela;
- h) Saibam que, se fizerem pelo aluno qualquer coisa que este possa fazer, sua ajuda se transformará num ato paternalista, pois induzirá o "beneficiado" à indolência, autodepreciação e dependência;
- i) Valorizem o ato de ouvir e aceitar, de forma a envolver os alunos num relacionamento franco e confiante;
- j) Façam uso de diferentes métodos e sejam conscientes das limitações dos alunos;
- k) Tenham consciência do caráter inovador do projeto, como um questionamento ao sistema.

## **X- CRITÉRIOS PRA OBTENÇÃO DE BOLSAS**

O núcleo deve cumprir os níveis de presença em reuniões do Conselho Geral, Assembleia Geral e seminários estabelecidos por esta Carta de Princípios, bem como estar em dia com a contribuição financeira.

O(a) aluno(a) deve estar em dia com a contribuição financeira, com a documentação atualizada e ter participação ativa no núcleo no decorrer do ano.

Cabe à coordenação do núcleo o cumprimento desses critérios e o informar os alunos em condições de receberem bolsas ao Conselho Geral;

Terá direito a uma bolsa em universidade particular o(a) aluno(a) que prestou vestibular para uma universidade pública e não foi classificado.

## **XI - CULTURA E CIDADANIA**

O trabalho político-pedagógico do PVNC não deve ser uma mera extensão do automatismo da educação. A coordenação, alunos e professores devem fazer do PVNC um espaço alternativo para se discutir e aprofundar as grandes questões que angustiam a sociedade, priorizando a questão das relações étnicas. Para isto foi criada a disciplina "CULTURA E CIDADANIA".

Os debates de CULTURA E CIDADANIA devem se desenvolver sobre questões como: racismo, discriminação, preconceito, gênero, cultura, ideologia, cidadania, democracia, políticas públicas, violência, direitos constitucionais, civis e trabalhistas, movimentos sociais, conjuntura política e econômica, neoliberalismo, globalização ou temas sugeridos no interior do núcleo através de um planejamento participativo, tendo a mesma carga horária semanal das outras disciplinas. Sua construção pedagógica é diferente das demais disciplinas, pois é aberta para que o conjunto construa uma visão de si, dos outros e da sociedade, numa dinâmica que engloba palestras, debates, análises de filmes, músicas e textos, peças teatrais, dinâmicas de grupos, etc. Esta disciplina não deve ter um único professor, devendo ser desenvolvida pelas coordenações do núcleo através de convites a pessoas especializadas nos vários assuntos específicos.

O objetivo da disciplina CULTURA E CIDADANIA é realizar um amplo debate social-histórico, no sentido de potencializar as ações políticas e culturais dos educandos e educadores do PVNC, a partir de e para valores humanitários e socialistas (solidariedade, igualdade e respeito aos seres humanos) e na perspectiva de desenvolver um trabalho de conscientização e formação de militância para as lutas populares por democracia e justiça social.

Pré-Vestibular para Negros e Carentes, Assembleia Geral, 18 de abril de 1999.

## APÊNDICE

### **ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA.**

#### **Para os Cursistas do Projeto de Extensão Tereza de Benguela**

01 – O que o Projeto de Extensão Tereza de Benguela representou no seu acesso ao ensino superior? Houve alguma contribuição? Qual?

02– Qual sua percepção acerca dos professores do projeto? (visão crítica do cursista a respeito dos professores do projeto).

03 – Além das disciplinas, dos conteúdos, o que você destacaria de positivo no projeto? E de negativo? (pontos positivos e negativos).

04 – Sobre a visita técnico-científica e cultural à Bolívia: relate sua experiência: O que mais gostou? Já conhecia? Mudou sua visão sobre aquele país? Hoje, qual sua visão sobre nosso país vizinho? Voltaria se pudesse?

05 – Se pudesse falar abertamente sobre esse projeto, o que diria? (agradecimento, críticas, percepções, considerações)

06 – Participa (tem envolvimento) em algum movimento social? Qual? Considera-se um militante?

#### **Para os Docentes do Projeto de Extensão Tereza de Benguela**

01 – Já lecionou anteriormente em pré-vestibular? (se sim, qual? Privado ou popular?) Já ouviu falar em pré-vestibular para negros e carentes? Considera o projeto Tereza de Benguela como apelo às relações étnico raciais? Por quê? (justificativa).

02 – Como foi sua experiência (o que significou) em lecionar no Projeto Tereza de Benguela?

03 – Quais foram seus maiores desafios?

04 – Gostaria de lecionar em outras edições deste projeto? Por quê?

05 - Se pudesse falar abertamente sobre esse projeto, o que diria? (agradecimento, críticas, percepções, considerações).

06 - Participa (tem envolvimento) em algum movimento social? Qual? Considera-se um militante?