

ORGANIZADORAS

Alba Cristina Couto dos Santos Salatino
Sabrina Hax Duro Rosa
Jade de Oliveira Monteiro

RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS:

saberes e visibilidades necessárias



INSTITUTO FEDERAL
Rio Grande do Sul



ORGANIZADORAS

Alba Cristina Couto dos Santos Salatino
Sabrina Hax Duro Rosa
Jade de Oliveira Monteiro

RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS:

saberes e visibilidades necessárias

| SÃO PAULO | 2021 |



INSTITUTO FEDERAL
Rio Grande do Sul



Copyright © Pimenta Cultural, alguns direitos reservados.

Copyright do texto © 2021 os autores e as autoras.

Copyright da edição © 2021 Pimenta Cultural.

Esta obra é licenciada por uma Licença Creative Commons: Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional - CC BY-NC (CC BY-NC-ND). Os termos desta licença estão disponíveis em: <<https://creativecommons.org/licenses/>>. Direitos para esta edição cedidos à Pimenta Cultural. O conteúdo publicado não representa a posição oficial da Pimenta Cultural.

CONSELHO EDITORIAL CIENTÍFICO

Doutores e Doutoradas

Airton Carlos Batistela

Universidade Católica do Paraná, Brasil

Alaim Souza Neto

Universidade do Estado de Santa Catarina, Brasil

Alessandra Regina Müller Germani

Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Alexandre Antonio Timbane

Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Alexandre Silva Santos Filho

Universidade Federal de Goiás, Brasil

Aline Daiane Nunes Mascarenhas

Universidade Estadual da Bahia, Brasil

Aline Pires de Moraes

Universidade do Estado de Mato Grosso, Brasil

Aline Wendpap Nunes de Siqueira

Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Ana Carolina Machado Ferrari

Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Andre Luiz Alvarenga de Souza

Emill Brunner World University, Estados Unidos

Andreza Regina Lopes da Silva

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Antonio Henrique Coutelo de Moraes

Universidade Católica de Pernambuco, Brasil

Arthur Vianna Ferreira

Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Bárbara Amaral da Silva

Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Beatriz Braga Bezerra

Escola Superior de Propaganda e Marketing, Brasil

Bernadette Beber

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Breno de Oliveira Ferreira

Universidade Federal do Amazonas, Brasil

Carla Wanessa Caffagni

Universidade de São Paulo, Brasil

Carlos Adriano Martins

Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil

Caroline Chioquetta Lorenset

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Cláudia Samuel Kessler

Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Daniel Nascimento e Silva

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Daniela Susana Segre Guertzenstein

Universidade de São Paulo, Brasil

Danielle Aparecida Nascimento dos Santos

Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Delton Aparecido Felipe

Universidade Estadual de Maringá, Brasil

Dorama de Miranda Carvalho

Escola Superior de Propaganda e Marketing, Brasil

Doris Roncareli

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Edson da Silva

Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Brasil

Elena Maria Mallmann

Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Emanoel Cesar Pires Assis

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Erika Viviane Costa Vieira
Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Brasil

Everly Pegoraro
Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Fábio Santos de Andrade
Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Fauston Negreiros
Universidade Federal do Ceará, Brasil

Felipe Henrique Monteiro Oliveira
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Fernando Barcellos Razuck
Universidade de Brasília, Brasil

Francisca de Assiz Carvalho
Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil

Gabriela da Cunha Barbosa Saldanha
Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Gabrielle da Silva Forster
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Guilherme do Val Toledo Prado
Universidade Estadual de Campinas, Brasil

Hebert Elias Lobo Sosa
Universidad de Los Andes, Venezuela

Helciclever Barros da Silva Vitoriano
Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, Brasil

Helen de Oliveira Faria
Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Heloisa Candello
IBM e University of Brighton, Inglaterra

Heloisa Juncklaus Preis Moraes
Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Brasil

Humberto Costa
Universidade Federal do Paraná, Brasil

Ismael Montero Fernández,
Universidade Federal de Roraima, Brasil

Jeronimo Becker Flores
Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Brasil

Jorge Eschriqui Vieira Pinto
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Jorge Luís de Oliveira Pinto Filho
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

José Luís Giovanoni Fornos Pontifícia
Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Brasil

Josué Antunes de Macêdo
Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil

Júlia Carolina da Costa Santos
Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil

Juliana de Oliveira Vicentini
Universidade de São Paulo, Brasil

Juliana Tiburcio Silveira-Fossaluzza
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Julierme Sebastião Morais Souza
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Karlla Christine Araújo Souza
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Laionel Vieira da Silva
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Leandro Fabricio Campelo
Universidade de São Paulo, Brasil

Leonardo Jose Leite da Rocha Vaz
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Leonardo Pinheiro Mozdzenski
Universidade Federal de Pernambuco, Brasil

Lidia Oliveira
Universidade de Aveiro, Portugal

Luan Gomes dos Santos de Oliveira
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Luciano Carlos Mendes Freitas Filho
Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Lucila Romano Tragtenberg
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Lucimara Rett
Universidade Metodista de São Paulo, Brasil

Marceli Cherchiglia Aquino
Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Marcia Raika Silva Lima
Universidade Federal do Piauí, Brasil

Marcos Pereira dos Santos
Universidad Internacional Iberoamericana del Mexico, México

Marcos Uzel Pereira da Silva
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Marcus Fernando da Silva Praxedes
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Brasil

Margareth de Souza Freitas Thomopoulos
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Maria Angelica Penatti Pipitone
Universidade Estadual de Campinas, Brasil

Maria Cristina Giorgi
Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, Brasil

Maria de Fátima Scaffo
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Maria Isabel Imbrônio
Universidade de São Paulo, Brasil

Maria Luzia da Silva Santana
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil

Maria Sandra Montenegro Silva Leão
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Michele Marcelo Silva Bortolai
Universidade de São Paulo, Brasil

Miguel Rodrigues Netto
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Nara Oliveira Salles
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Neli Maria Mengalli
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Patricia Biegging
Universidade de São Paulo, Brasil

Patricia Helena dos Santos Carneiro
Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Patricia Oliveira
Universidade de Aveiro, Portugal

Patricia Mara de Carvalho Costa Leite
Universidade Federal de São João del-Rei, Brasil

Paulo Augusto Tamanini
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Priscilla Stuart da Silva
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Radamés Mesquita Rogério
Universidade Federal do Ceará, Brasil

Ramofly Bicalho Dos Santos
Universidade de Campinas, Brasil

Ramon Taniguchi Piretti Brandao
Universidade Federal de Goiás, Brasil

Rarielle Rodrigues Lima
Universidade Federal do Maranhão, Brasil

Raul Inácio Busarello
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Renatto Cesar Marcondes
Universidade de São Paulo, Brasil

Ricardo Luiz de Bittencourt
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Rita Oliveira
Universidade de Aveiro, Portugal

Robson Teles Gomes
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Rodiney Marcelo Braga dos Santos
Universidade Federal de Roraima, Brasil

Rodrigo Amancio de Assis
Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Rodrigo Sarruge Molina
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Rosane de Fatima Antunes Obregon
Universidade Federal do Maranhão, Brasil

Sebastião Silva Soares
Universidade Federal do Tocantins, Brasil

Simone Alves de Carvalho
Universidade de São Paulo, Brasil

Stela Maris Vaucher Farias
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Tadeu João Ribeiro Baptista
Universidade Federal de Goiás, Brasil

Taiza da Silva Gama
Universidade de São Paulo, Brasil

Tania Micheline Miorando
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Tarcisio Vanzin
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Thiago Barbosa Soares
Universidade Federal de São Carlos, Brasil

Thiago Camargo Iwamoto
Universidade de Brasília, Brasil

Thiago Guerreiro Bastos
Universidade Estácio de Sá e Centro Universitário Carioca, Brasil

Thyana Farias Galvão
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Valdir Lamim Guedes Junior
Universidade de São Paulo, Brasil

Valeska Maria Fortes de Oliveira
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Vanessa Elisabete Raue Rodrigues
Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil

Vania Ribas Ulbricht
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Walter de Carvalho Braga Júnior
Universidade Estadual do Ceará, Brasil

Wagner Corsino Enedino
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil

Wanderson Souza Rabello
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil

Washington Sales do Monte
Universidade Federal de Sergipe, Brasil

Wellington Furtado Ramos
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil

PARECERISTAS E REVISORES(AS) POR PARES

Avaliadores e avaliadoras Ad-Hoc

Adilson Cristiano Habowski <i>Universidade La Salle - Canoas, Brasil</i>	Anne Karynne da Silva Barbosa <i>Universidade Federal do Maranhão, Brasil</i>
Adriana Flavia Neu <i>Universidade Federal de Santa Maria, Brasil</i>	Antônia de Jesus Alves dos Santos <i>Universidade Federal da Bahia, Brasil</i>
Aguimario Pimentel Silva <i>Instituto Federal de Alagoas, Brasil</i>	Antonio Edson Alves da Silva <i>Universidade Estadual do Ceará, Brasil</i>
Alessandra Dale Giacomini Terra <i>Universidade Federal Fluminense, Brasil</i>	Ariane Maria Peronio Maria Fortes <i>Universidade de Passo Fundo, Brasil</i>
Alessandra Figueiró Thornton <i>Universidade Luterana do Brasil, Brasil</i>	Ary Albuquerque Cavalcanti Junior <i>Universidade do Estado da Bahia, Brasil</i>
Alessandro Pinto Ribeiro <i>Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Brasil</i>	Bianca Gabriely Ferreira Silva <i>Universidade Federal de Pernambuco, Brasil</i>
Alexandre João Appio <i>Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil</i>	Bianka de Abreu Severo <i>Universidade Federal de Santa Maria, Brasil</i>
Aliana Anghinoni Cardoso <i>Universidade Federal de Pelotas, Brasil</i>	Bruna Carolina de Lima Siqueira dos Santos <i>Universidade do Vale do Itajaí, Brasil</i>
Aline Corso <i>Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil</i>	Bruna Donato Reche <i>Universidade Estadual de Londrina, Brasil</i>
Aline Marques Marino <i>Centro Universitário Salesiano de São Paulo, Brasil</i>	Bruno Rafael Silva Nogueira Barbosa <i>Universidade Federal da Paraíba, Brasil</i>
Aline Patrícia Campos de Tolentino Lima <i>Centro Universitário Moura Lacerda, Brasil</i>	Camila Amaral Pereira <i>Universidade Estadual de Campinas, Brasil</i>
Ana Emidia Sousa Rocha <i>Universidade do Estado da Bahia, Brasil</i>	Carlos Eduardo Damian Leite <i>Universidade de São Paulo, Brasil</i>
Ana Iara Silva Deus <i>Universidade de Passo Fundo, Brasil</i>	Carlos Jordan Lapa Alves <i>Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil</i>
Ana Julia Bonzanini Bernardi <i>Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil</i>	Carolina Fontana da Silva <i>Universidade Federal de Santa Maria, Brasil</i>
Ana Rosa Gonçalves De Paula Guimarães <i>Universidade Federal de Uberlândia, Brasil</i>	Carolina Fragoço Gonçalves <i>Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil</i>
André Gobbo <i>Universidade Federal da Paraíba, Brasil</i>	Cássio Michel dos Santos Camargo <i>Universidade Federal do Rio Grande do Sul-Faced, Brasil</i>
André Luís Cardoso Tropiano <i>Universidade Nova de Lisboa, Portugal</i>	Cecília Machado Henriques <i>Universidade Federal de Santa Maria, Brasil</i>
André Ricardo Gan <i>Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil</i>	Cintia Moralles Camillo <i>Universidade Federal de Santa Maria, Brasil</i>
Andressa Antonio de Oliveira <i>Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil</i>	Claudia Dourado de Salces <i>Universidade Estadual de Campinas, Brasil</i>
Andressa Wiebusch <i>Universidade Federal de Santa Maria, Brasil</i>	Cleonice de Fátima Martins <i>Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil</i>
Angela Maria Farah <i>Universidade de São Paulo, Brasil</i>	Cristiane Silva Fontes <i>Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil</i>
Anísio Batista Pereira <i>Universidade Federal de Uberlândia, Brasil</i>	Cristiano das Neves Vilela <i>Universidade Federal de Sergipe, Brasil</i>

Daniele Cristine Rodrigues
Universidade de São Paulo, Brasil

Daniella de Jesus Lima
Universidade Tiradentes, Brasil

Dayara Rosa Silva Vieira
Universidade Federal de Goiás, Brasil

Dayse Rodrigues dos Santos
Universidade Federal de Goiás, Brasil

Dayse Sampaio Lopes Borges
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil

Deborah Susane Sampaio Sousa Lima
Universidade Tuiuti do Paraná, Brasil

Diego Pizarro
Instituto Federal de Brasília, Brasil

Diogo Luiz Lima Augusto
Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Brasil

Ederson Silveira
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Elaine Santana de Souza
*Universidade Estadual do Norte Fluminense
Darcy Ribeiro, Brasil*

Eleonora das Neves Simões
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Elias Theodoro Mateus
Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil

Eliisene Borges Leal
Universidade Federal do Piauí, Brasil

Elizabeth de Paula Pacheco
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Elizânia Sousa do Nascimento
Universidade Federal do Piauí, Brasil

Elton Simomukay
Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil

Elvira Rodrigues de Santana
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Emanuella Silveira Vasconcelos
Universidade Estadual de Roraima, Brasil

Érika Catarina de Melo Alves
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Everton Boff
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Fabiana Aparecida Vilaça
Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil

Fabiano Antonio Melo
Universidade Nova de Lisboa, Portugal

Fabricia Lopes Pinheiro
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Fabrcio Nascimento da Cruz
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Fabrcio Tonetto Londero
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Francisco Geová Gouveia Silva Júnior
Universidade Potiguar, Brasil

Francisco Isaac Dantas de Oliveira
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Francisco Jeimes de Oliveira Paiva
Universidade Estadual do Ceará, Brasil

Gabriella Eldereti Machado
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Gean Breda Queiros
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Germano Ehlerl Polnow
Universidade Federal de Pelotas, Brasil

Giovanna Ofretorio de Oliveira Martin Franchi
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Glaucio Martins da Silva Bandeira
Universidade Federal Fluminense, Brasil

Handherson Leylton Costa Damasceno
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Helena Azevedo Paulo de Almeida
Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil

Heliton Diego Lau
Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil

Hendy Barbosa Santos
Faculdade de Artes do Paraná, Brasil

Inara Antunes Vieira Willerding
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Ivan Farias Barreto
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Jacqueline de Castro Rimá
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Jeane Carla Oliveira de Melo
Universidade Federal do Maranhão, Brasil

João Eudes Portela de Sousa
Universidade Tuiuti do Paraná, Brasil

João Henriques de Sousa Junior
Universidade Federal de Pernambuco, Brasil

Joelson Alves Onofre
Universidade Estadual de Santa Cruz, Brasil

Juliana da Silva Paiva
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Júlio César da Rosa
Secretaria Estadual de Educação de Santa Catarina, Brasil

Junior César Ferreira de Castro
Universidade Federal de Goiás, Brasil

Lais Braga Costa
Universidade de Cruz Alta, Brasil

Leia Mayer Eyng
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Manoel Augusto Polastrelli Barbosa
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Marcio Bernardino Sirino
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Marcos de Souza Machado
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Marcos dos Reis Batista
Universidade Federal do Pará, Brasil

Maria Aparecida da Silva Santandel
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil

Maria Edith Maroca de Avelar Rivelli de Oliveira
Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil

Marina Camilo Haack
Universidade de São Paulo, Brasil

Marluce Dias Fagundes
Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil

Mauricio José de Souza Neto
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Max Roberto Pereira Ribeiro
Secretaria Estadual de Educação do Rio Grande do Sul, Brasil

Michele de Oliveira Sampaio
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Miriam Leite Farias
Universidade Federal de Pernambuco, Brasil

Natália de Borba Pugens
Universidade La Salle, Brasil

Patricia Flavia Mota
Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Raick de Jesus Souza
Fundação Oswaldo Cruz, Brasil

Railson Pereira Souza
Universidade Federal do Piauí, Brasil

Rogério Rauber
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Samuel André Pompeo
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Simoni Urnau Bonfiglio
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Tayson Ribeiro Teles
Universidade Federal do Acre, Brasil

Valdemar Valente Júnior
Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Vitor Costa
Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil

Wallace da Silva Mello
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil

Wellton da Silva de Fátima
Universidade Federal Fluminense, Brasil

Weyber Rodrigues de Souza
Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Brasil

Wilder Kleber Fernandes de Santana
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

PARECER E REVISÃO POR PARES

Os textos que compõem esta obra foram submetidos para avaliação do Conselho Editorial da Pimenta Cultural, bem como revisados por pares, sendo indicados para a publicação.

Esta obra foi subsidiada por recursos do Edital IFRS
Nº 09/2021 – Auxílio à Publicação de Produtos
Bibliográficos

Direção editorial	Patricia Bieging Raul Inácio Busarello
Editora executiva	Patricia Bieging
Coordenadora editorial	Landressa Rita Schiefelbein
Assistente editorial	Caroline dos Reis Soares
Assistente de arte	Laura Linck
Editoração eletrônica	Lucas Andrius de Oliveira Peter Valmorbida
Imagens da capa	Cookie_Studio, Cookie_Studio, Rawpixel.com, Like A Boss, Josepcurto, Wayhomestudio, Rantaimages - Freepik.com
Revisão	Thaíne Fernanda Sell
Organizadoras	Alba Cristina Couto dos Santos Salatino Sabrina Hax Duro Rosa Jade de Oliveira Monteiro

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

R382 Relações étnico-raciais: saberes e visibilidades necessárias
[recurso eletrônico] / Alba Cristina Couto dos Santos Salatino,
Sabrina Hax Duro Rosa, Jade de Oliveira Monteiro (Organizadoras).
-- 1.ed.-- São Paulo, SP: Pimenta Cultural, 2021.
1 arquivo em PDF (472p..)

ISBN 978-65-86734-51-5 (Livro digital)
ISBN 978-65-86734-52-2 (Livro físico)


1. Relações étnico-raciais. 2. Programas de ação afirmativa.
3. Direitos humanos. 4. Mulheres. 5. Quilombos. I.Salatino, Alba Cristina
Couto dos Santos, org. II.Rosa, Sabrina Hax Duro, org. III.Monteiro,
Jade de Oliveira, org. IV. Título.

CDU: Ed. 2007(online) -- 37:323.1

DOI: 10.31560/pimentacultural/2021.515

Catalogação na publicação: Aline Terra Silveira – CRB 10/1933

PIMENTA CULTURAL
São Paulo - SP
Telefone: +55 (11) 96766 2200
livro@pimentacultural.com
www.pimentacultural.com

 **pimenta
cultural**
2 0 2 1

SUMÁRIO

Apresentação..... 14

Prefácio 17

Seção 1

INVISIBILIDADE(S), VALORIZAÇÃO E RECONHECIMENTO DE TERRITÓRIOS/LUGARES NEGROS

Capítulo 1

Da costaneira ao capão: trajetórias quilombolas 26

Maurício Lopes Lima

Décio Roberto Rauch Júnior

Silvani Lopes Lima

Capítulo 2

Territórios negros e racismo estético: reflexões
acerca de dois mundos que se entrelaçam 43

Alessandra dos Santos Paim

Marziléia Aparecida Selle da Rosa

Jorge Luiz dos Santos de Souza

Capítulo 3

Da indignação ao amor: entre demandas
emancipatórias do bairro Restinga – Porto Alegre/RS..... 61

Tiago Bassani Rech

Nelson Rego

Seção 2

TRAJETÓRIAS, FEMINISMO(S) e PROTAGONISMO DA MULHER NEGRA

Capítulo 4

- Trajetórias de mulheres negras
em uma comunidade quilombola urbana
Chácara Das Rosas – Canoas – RS 83**

Cleusa Albilá de Almeida

Marcio Bigolin

Cristóvão Domingos de Almeida

Capítulo 5

- Feminismo, comunismo e trabalho das mulheres:
interconexões entre gênero e raça/classe 105**

Iracélli da Cruz Alves

Capítulo 6

- Literatura escrita por mulheres negras
como força motriz da educação antirracista 135**

Giselle Maria Santos de Araujo

Capítulo 7

- Sororidade e branquitude crítica: entendendo
a representatividade do corpo feminino negro
no IFRS *campus* Rio Grande 155**

Sabrina Hax Duro Rosa

Roberta Antunes Machado

Capítulo 8

- Desejo falar sobre amor: a perspectiva política
da ação de mulheres negras no tempo 177**

Bruna Letícia de Oliveira dos Santos

Seção 3

EDUCAÇÃO, DIVERSIDADE E INCLUSÃO RACIAL

Capítulo 9

**Educação, ações pedagógicas e relações
étnico-raciais no interior do Rio Grande do Sul:**

a escola e o quilombo de São Miguel dos Pretos RS 196

Laura da Silva de Aguiar

Ênio Grigio

Mariana Scussel Zanatta

Capítulo 10

**Reflexões sobre o acesso e a permanência
de estudantes Kaingangs e Guaranis**

no campus sertão do IFRS..... 217

Rodrigo Ferronato Beatrici

Darci Emiliano

Capítulo 11

Vó Elvira: o reino da inclusão e da diversidade..... 240

Rosemar Gomes Lemos

Sabrina Hax Duro Rosa

Jocelem Mariza Soares Fernandes

Capítulo 12

**A relevância da educação para a diversidade
e inclusão na formação inicial de docentes**

**no curso de licenciatura em Matemática
do Campus Canoas/IFRS..... 262**

Aline Santos Oliveira

Naiara Greice Soares

Larissa Weyh Monzon Hedler

Capítulo 13

Gestão em educação: onde fica a ERER? 284

Patrícia da Silva Pereira

Capítulo 14

**A participação dos povos indígenas Guarani
e Kaingang na elaboração de políticas públicas
para o enfrentamento à pandemia de COVID-19
no município de Rio Grande 306**

Letícia Cao Ponso

Thaís Freitas Corrêa

Seção 4

DIREITOS HUMANOS E POLÍTICAS PÚBLICAS DE AÇÕES AFIRMATIVAS

Capítulo 15

**Relações étnico-raciais e direitos humanos:
a percepção de docentes do IFRS *campus* Bento
Gonçalves sobre as políticas de ações afirmativas..... 326**

Letícia Schneider Ferreira

Marcello Alves de Souza

Capítulo 16

**O desafio para as ações afirmativas de caráter
reparatório nas instituições de educação:
entre o racismo à Brasileira e a justiça
social para o povo negro..... 345**

Fábio dos Santos Gonçalves

Capítulo 17

**HIV/AIDS e a saúde da população
negra no Rio Grande do Sul 367**

Maurício Polidoro

Capítulo 18

**A diversidade étnica-racial no IFRS:
ingresso discente e ações afirmativas 391**

Alba Cristina Couto dos Santos Salatino

Jade de Oliveira Monteiro

Sobre as autoras e os autores 418

Índice Remissivo 428

APRESENTAÇÃO

Vocês, meus amados amigos brancos que tanto me amam, precisam saber o que significa esse patrimônio, precisam saber mais sobre nós, têm que olhar o nosso precipício e a nossa luz. Sim, nós somos iguais, mas também não somos iguais. E vocês precisam assumir esse compromisso de, juntos, encontrarmos um caminho. Não é possível que não haja um caminho! Tem que haver um caminho! Tem que existir um novo pensar, um novo formar, um novo amar.

Lázaro Ramos¹.

O presente livro nasce do desejo das organizadoras de materializar as muitas discussões sobre racismo e valorização étnico-racial feitas por pesquisadores e professores e, também, promovidas em encontros pela Assessoria de Relações Étnico-Raciais, pela Assessoria de Ações Afirmativas Inclusivas e Diversidade e pelos Núcleos de Ações Afirmativas de cada um dos dezessete (17) campi do IFRS. Trazemos a contribuição de pesquisadores, especialistas na temática, parceiros externos de universidades e institutos federais e redes de ensino estaduais e municipais, também contamos com servidores do IFRS, técnicos administrativos e docentes que compartilham seus projetos de extensão, ensino e pesquisa. Entendemos ser urgente que a educação, das e para as relações étnico-raciais, e as políticas públicas de ações afirmativas se tornem temas centrais nas reflexões cotidianas do espaço acadêmico e na sociedade como um todo.

O livro *Relações Étnico-raciais: saberes e visibilidades necessárias* traz discussões densas, teóricas e conceituais, aliadas a práticas docentes e a empiria de autores comprometidos em combater o racismo à brasileira, em sala de aula e fora dela. Saberes que nos

¹ RAMOS, L. *Na minha pele*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2017, p. 134.

movem desde a contação de histórias (tradições orais) nas comunidades originárias indígenas e africanas que resistiram, e resistem até os dias atuais, vêm se fortalecendo em espaços que eram exclusivamente ocupados pela gente branca.

O IFRS conta com outras importantes publicações² sobre as políticas de ações afirmativas. Contudo, esta publicação está centrada nas relações étnico-raciais, reunindo dezoito artigos para se pensar todas as nossas relações sociais. Os textos, além das autorias de diversidade étnica, versam sobre temas de importante problematização organizados em quatro seções: 1. Invisibilidade(s), Valorização e Reconhecimento de Territórios/Lugares Negros; 2. Trajetórias, Feminismo(s) e Protagonismo da Mulher Negra; 3. Educação, Diversidade e Inclusão Racial e 4. Direitos Humanos e Políticas Públicas de Ações Afirmativas.

Ainda que haja um conjunto de normas nacionais que orientam e obrigam o ensino da história e cultura indígena e afro-brasileira, quando tratamos de falar na academia sobre a existência do racismo, do preconceito e da discriminação racial somos, por vezes, julgados. Ora por aqueles negacionistas, ora por aqueles que defendem o silenciamento, isto é, se ninguém falar sobre, o problema acaba. Há ainda aqueles que dizem que estamos trazendo à tona, não do jeito que gostariam de ouvir, problemas sociais do Brasil, estruturados na histórica hierarquia racial, para as nossas casas e nossas instituições de educação e trabalho. Expor a falsa democracia racial traz dores que muitos de nós gostaríamos de esquecer. Mais do que isso, com esta coletânea gostaríamos de contribuir para inquietar, desacomodar.

² Dentre as publicações citamos: SONZA, A. *et al* (Org.) *Afirmar* : a inclusão e as diversidades no IFRS : ações e reflexões. Bento Gonçalves : IFRS, 2020; SONZA, A. P.; SALATINO, A. C. S. (Orgs.) *Revista Plural*: Garantir e Avançar: Afirmção da Inclusão e das diversidades no IFRS, ed.1 2020.

Portanto, fica aqui o convite para que cada leitor enxergue nessa obra um horizonte para a mudança e que, ao final, descubra por si uma forma de se unir a nós nessa luta antirracista, não se adaptando ao mundo, mas modificando-o, transformando-o em um lugar factível de vivermos juntos.

As organizadoras

PREFÁCIO

O tema relações étnico-raciais está inserido nos debates atuais sobre a educação como uma das prioridades para se construir uma educação que valorize a diversidade. Ao sancionar a Lei 10.639/2003 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, o Estado brasileiro admitiu o compromisso de construir uma proposta de educação conforme os princípios da diversidade étnica, do combate ao racismo e à discriminação e da promoção da igualdade étnico-racial, que foi reafirmado com a Lei 11.645/08, que insere a história e cultura das populações indígenas. E, conforme destacou Nilma Lino Gomes, “os avanços, as desse campo de estudos e a implementação de políticas públicas educacionais têm contribuído com novas indagações e indicando os limites entre teoria educacional e práticas pedagógicas”.³ Consequentemente, diferentes atores sociais têm se engajado no debate acerca da adoção de políticas educativas que concretizem os conteúdos das determinações oficiais do Estado brasileiro. O livro *Relações étnico-raciais: saberes, visibilidade e necessidades* permitirá pensar para além de mudanças curriculares, questionando interpretações históricas hegemônicas, bem como problematizando as representações estereotipadas sobre as populações africanas, indígenas e seus descendentes, a partir de experiências e estudos realizados no Rio Grande do Sul.

Segundo a pesquisadora Ilka Boaventura Leite, antropóloga da Universidade Federal de Santa Catarina, nesse estado, as populações afrodescendentes são vistas como não existentes, na medida em que os meios de comunicação de massa e diferentes agências públicas tendem a representar o espaço catarinense como um pedaço da Europa no sul

³ GOMES, N. L. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. *Currículo sem Fronteiras*, v.12, n.1, pp. 98-109 {p. 99}, Jan/Abr 2012.

do Brasil. Tomo Santa Catarina como exemplo porque sou professor há mais de uma década neste estado e muito pouco se fez para romper com esta representação eurocentrada de Santa Catarina no Brasil Meridional. Tal invisibilidade e representação se refletem fundamentalmente no cotidiano escolar, não permitindo que os estudantes e demais catarinenses conheçam a história das populações de origem africana, suas práticas culturais, bem como sua participação na formação desse estado.

Pesquisas realizadas com a virada historiográfica dos finais da década de 1970 e no início de 1980 retiraram das margens da História sujeitos com nome, endereço e profissão. Homens e mulheres, negros e negras que foram agentes de suas próprias histórias. Criaram estratégias e condições para viver da melhor maneira possível no interior do sistema escravista no Brasil. Instituições como as Irmandades religiosas, como apontam as pesquisas de Muller⁴, Rascke⁵ e Simão⁶, associações culturais, sociais e esportivas investigadas por Silva,⁷ Ribeiro⁸, Lucindo⁹ e Rosa¹⁰. A luta em associações mutualistas

⁴ MULLER, L. S. *As contas do meu rosário são balas de artilharia*. Porto Alegre: Pragmatha, 2013.

⁵ RASCHE, K. L. *Irmandades negras: memórias da diáspora no sul do Brasil*. Curitiba: Appris, 2016.

⁶ SIMÃO, M. S. *As irmandades de Nossa Senhora do Rosário e os africanos no Brasil do século XIII*. Dissertação (Mestrado em História) - Universidade de Lisboa, Lisboa, 2010.

⁷ SILVA, F. O. *Os negros, a constituição de espaço para o seus e o entrelaçamento desses espaços: associações e identidades negras em Pelotas (1820-1943)*. 2011. Dissertação (Mestrado em História) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011. SILVA, F. O. *As Lutas Políticas Nos Clubes Negros: Culturas negras, racialização e cidadania na fronteira Brasil – Uruguai no Pós-Abolição (1870-1960)*. Tese de Doutorado, UFRGS, Departamento de História: Porto Alegre, 2017.

⁸ RIBEIRO, J. R. *Escritos da Liberdade: trajetórias, sociabilidade e instrução no pós-abolição sul-mineiro (1888-1930)*. Dissertação de Mestrado, UNICAMP, Departamento de História: Campinas, 2015.

⁹ LUCINDO, W. R. S. *Comemorações, cidadania e festas: o associativismo negro em Piracicaba e Campinas nas três primeiras décadas do século XX*. Tese de Doutorado, UNICAMP, Departamento de História: Campinas, 2020

¹⁰ ROSA, J. C. *Sociabilidades e territorialidade: a construção de sociedades de afrodescendentes no sul de Santa Catarina (1903/1950)*. Curitiba: CRV, 2019. ROSA, Júlio César da. *Associativismo negro em laguna e a construção identitária: Irmandade, Sociedades Musicais e Clubes Negros (1870 a 1950)*. Tese de Doutorado, UNISINOS, Departamento de História: São Leopoldo, 2021

destacada por Lonner¹¹ e Batalha¹²; a criação de uma imprensa por e para negros, conforme Pinto¹³, Gonçalves¹⁴ e Guirro¹⁵, permitiram aos historiadores/as apreender aspectos de suas experiências, valores culturais, expectativas em relação à sociedade pautada pelo trabalho livre e a República, as suas lideranças e formas de organização social que até então a História havia silenciado.

Estas novas pesquisas colocaram como questão central a luta pela cidadania que estes homens e mulheres de origem africana empreenderam para sobreviver em um país que sustenta um forte racismo antinegro e indígena e que era representado como um paraíso racial, onde negros, brancos europeus e indígenas viviam em harmonia e formavam uma amálgama sociocultural. Na realidade, essa narrativa que conhecemos como “democracia racial”, ocultava e ocultava relações tensas de exclusão e atualização das hierarquias raciais dos tempos da escravidão, que se refletem na construção de uma identidade negra racializada e escancaram, na prática, distribuições assimétricas no que tange aos direitos de igualdade de oportunidade para negros e não negros na recém-fundada República.

Diante de tais constatações, são necessárias discussões acerca das relações étnico-raciais no Brasil que, mesmo sendo um país multiétnico e pluricultural, não representa em seus currículos a diversidade que possui nossa sociedade como aponta, por exemplo, a nova

¹¹ LONER, B. A. *Classe Operária: mobilização e organização em pelotas: 1888-1937*. 1999. Tese de Doutorado, UFRGS, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Porto Alegre, 1999

¹² BATALHA, C.; MAC CORD, M. (orgs). *Organizar e proteger: trabalhadores, associações e mutualismo no Brasil (séculos XIX e XX)*. Campinas: Editora Unicamp, 2015, 280 p.

¹³ PINTO, A. F. M. *Imprensa negra no Brasil do século XIX*. São Paulo: Selo Negro, 2010. PINTO, A. F. M. *De Pele escura e Tinta Preta: a imprensa negra do século XIX*. Dissertação de Mestrado, UnB, Departamento de História: Brasília, 2006

¹⁴ GONÇALVES, J. R. *O Getulino – um jornal de carapinha: jornal editado por jovens negros em Campinas (1923/1926)*. Tese de Doutorado, PUCSP, Departamento de História: São Paulo, 2012

¹⁵ GUIRRO, L. A. *Intelectualidade e Imprensa Negra Paulista: os casos do Getulino e Progresso (1923-1931)*. Dissertação de Mestrado, UNESP, Departamento de História: Assis, 2013

Proposta Curricular do Estado de Santa Catarina, atualizada no ano de 2014. E que tem como um dos seus fios condutores a “atenção à concepção de diversidade no reconhecimento das diferentes configurações identitárias e das novas modalidades de educação”¹⁶.

Esta nova proposta curricular, da qual fui um dos colaboradores no grupo de produção do eixo da Diversidade¹⁷, compreende este movimento de atualização curricular com vistas à redução das desigualdades educacionais e a construção de um currículo que reconheça e assuma o multiculturalismo no âmbito escolar, e que consinta demandas educativas pautadas na desconstrução de um currículo monocultura e etnocêntrico, que invisibiliza as diferenças em todos os seus aspectos.

A construção de instituições educacionais com vistas à diversidade e à pluralidade perpassa por fazeres e saberes pedagógicos que ouçam as vozes dos diferentes grupos sociais, daqueles considerados minorias, que façam com que o percurso formativo dos educandos seja respeitado, principalmente aqueles que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9.394/1996) diz serem obrigatórios, como o ensino da cultura africana, afro-brasileira e indígena (como prevê o art. 26 A da LDB). Nesse sentido, essa atualização curricular e adoção de políticas públicas de inclusão, acesso e permanência, como as cotas raciais, põem em pauta problemas que não nasceram nestas instituições, mas estão presentes, como o racismo e todas as formas de discriminação e preconceito. Como afirmamos, tais problemas não nascem nestes ambientes, mas acabam sendo reproduzidos por professores, alunos e servidores em geral, que naturalizaram práticas discriminatórias com base na raça em seu cotidiano e no ambiente de trabalho.

¹⁶ SANTA CATARINA. Governo do Estado. *Proposta curricular de Santa Catarina: formação integral na educação básica*. Estado de Santa Catarina, Secretaria de Estado de Educação. 2014, p. 20.

¹⁷ SANTA CATARINA. Governo do Estado. *Proposta curricular de Santa Catarina: formação integral na educação básica*. Estado de Santa Catarina, Secretaria de Estado de Educação. 2014, p. 20.

E ao falar da invisibilidade das populações negras em Santa Catarina, podemos verificar processo semelhante no estado vizinho, o Rio Grande do Sul. Diversas pesquisas investigaram como esse estado também foi representado como majoritariamente ocupado por europeus e seus descendentes, e invisibilizando ou negando a presença de populações negras e indígenas, como enfatizaram as pesquisas de Oliven¹⁸ e Rosa¹⁹. Assim como em Santa Catarina, as elites gaúchas estavam preocupadas em construir uma identidade homogênea e hegemônica, ao tratar com menosprezo ou de forma depreciativa, e até mesmo negar a existência e a contribuição de sangue não europeu para a formação do estado do Rio Grande do Sul. Encontro semelhanças na conformação da identidade catarinense, quando aquelas elites pressupunham não só a ideia de “pureza racial”, mas mantinham a intenção de apagar da história a presença de outros grupos étnicos que não fossem de matriz europeia, ou seja, os povos indígenas, africanos, entre outros.

Neste sentido, somente a atualização de documentos institucionais não será garantia de transformações estruturais no âmbito educacional. A inclusão da diversidade como princípio formativo não se sustentará se não houver ações práticas de combate ao racismo por parte dos professores, equipes pedagógicas, assistências estudantis e equipes diretivas, todos envolvidos em desenvolver um currículo comprometido com uma educação inclusiva e antirracista. A efetivação destas ações em instituições de educação básica e de ensino superior produzirá novas formas de comportamentos “reorientados para reconhecimento dos valores e bases culturais dos descendentes de africanos e dos povos indígenas, em suas formas específicas de organização”²⁰, contribuindo dessa maneira para a desconstrução de um currículo hegemônico, etnocêntrico e liberal.

¹⁸ OLIVEN, R. G. A invisibilidade social e simbólica do negro no Rio Grande do Sul. In: LEITE, I. B. (org.). *Negros no sul do Brasil: invisibilidade e territorialidade*. Florianópolis: Letras Contemporâneas, 1996. p. 13-32.

¹⁹ ROSA, M. V. F. *Além da invisibilidade: história social do racismo em Porto Alegre durante o pós-abolição*. Porto Alegre: EST, 2019.

²⁰ SANTA CATARINA. Governo do Estado. *Proposta curricular de Santa Catarina: formação integral na educação básica*. Estado de Santa Catarina, Secretaria de Estado de Educação. 2014, p. 67.

Dito isso, o presente livro pretende ampliar a bibliografia sobre os estudos das relações étnico-raciais na Região Sul do Brasil, trazendo discussões sobre raça, gênero, ações pedagógicas e políticas afirmativas, escrito por autores de diferentes áreas do conhecimento que darão ouvido às “vozes vinda das margens”. Essa coletânea pretende que as experiências e vivências dos afrodescendentes e indígenas em instituições educacionais sejam refletidas e investigadas não apenas no passado, mas como parte de processos históricos que precisam de maior compreensão na contemporaneidade. Esta obra fará coro a um conjunto de estudos que visa problematizar e debater pesquisas e experiências educacionais sobre quilombos, mulheres quilombolas, raça, gênero, heteroidentificação, ações afirmativas e saúde da população negra. Políticas públicas, que devem ser aperfeiçoadas e aprofundadas para que realmente tenhamos uma sociedade mais plural, justa e democrática.

As ciências humanas e sociais têm investigado como historicamente o racismo e as diversas formas de discriminação têm afetado a vida de grupos considerados minorias, dificultando o acesso a bens materiais e culturais, relegando à estes grupos o estatuto de quase cidadão²¹. Diante dessa realidade, é urgente e necessário o avanço em políticas públicas educacionais que proporcionem transformações a curto, médio e longo prazo. Assim como que estas ações institucionais contribuam para romper com as hierarquias raciais do tempo da escravidão, e que o acesso e permanências desses grupos sociais, indígenas e negros, em instituições educacionais fortaleçam os valores democráticos bem como nossas origens multiétnicas e pluriculturais.

Sabemos que a ideia de “raça” não faz mais sentido biologicamente como ocorreu no século XIX, mas ela ainda opera no mundo social quando discrimina e hierarquiza os grupos sociais a partir de seus fenótipos, corroborando com a ideia de que características físi-

²¹ CUNHA, O. G.; GOMES, F. S (Orgs.). *Quase-cidadão: Histórias e antropologias da pós-emancipação no Brasil*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2007.

cas são determinantes para a formação do caráter de um indivíduo, reforçando os diversos preconceitos que permeiam nossas sociedades. Quando se pensa em relações raciais e políticas públicas, faz-se necessário enfatizar essas hierarquias raciais para reparar injustiças sociais que há tempos marginalizam grupos ditos “minoritários”. Nesse sentido, entendo que o conceito de “raça” serve como referência às políticas públicas, como às ações afirmativas que atendam setores da sociedade com vistas à reparação histórica com o intuito de construir uma sociedade equânime e solidária.

Esta obra se faz necessária por romper com a invisibilidade das experiências das populações de origem africana e indígenas e produzir documentação que permita historicizar a presença dessas pessoas nos mais variados espaços, colaborando para o desenvolvimento de outras pesquisas com ênfase na diversidade cultural. Nos últimos anos, a temática da cultura africana e afro-brasileira tem sido introduzida como fundamental no processo de ensino-aprendizagem, isso porque a Lei 10.639/2003 torna obrigatório o ensino de história e cultura da África e afro-brasileira nas instituições de ensino.

A implementação da lei em questão na educação básica e superior das redes públicas e privadas do país, faz parte da agenda antirracista promovida pelo movimento negro em busca da valorização das populações de origem africana e o seu reconhecimento na formação sociocultural do Brasil.

Neste sentido, a inclusão de políticas de cotas raciais e a introdução de políticas educacionais voltadas à diversidade, e que atendam às legislações vigentes, nos permitirão apreender a história dessas populações, que é um direito que se tem, e resgatar nossa própria memória. É importante também, porque é um tema que se desdobra sobre a realidade do negro e dos indígenas hoje, quando se registra um maior número de homicídios praticados contra essa população, quando há invasão dos territórios dos povos originários,

quando recorrentemente vimos atitudes de preconceito e racismo, quando se faz associação de negros a empregados domésticos, criminosos, e aos indígenas como indolentes.

É importante salientar que estas ações institucionais não dependem de esforços individuais e sim de um trabalho coletivo, como nas instituições de ensino superior, onde os centros e Núcleos de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas (NEABIs) vêm desenvolvendo ao longo desses anos. Esses espaços são fundamentais e contribuem com pesquisa, formação continuada e extensão. Em um esforço coletivo de produção e difusão de conteúdos sobre a história e cultura africana, afro-brasileira e indígena dentro e fora da academia, os NEABIs também são espaços de acolhimentos para estudantes negros e indígenas e de todos aqueles/as comprometidos com a luta antirracista. Compreendo profundamente como estes espaços contribuem para a formação, conhecimento, fortalecimento e valorização de culturas que foram historicamente marginalizadas, como as populações indígena e afro-brasileira. Quando me refiro a políticas de inclusão, acesso e permanência, estes núcleos de estudos existentes nas mais diversas instituições fazem parte das ações de acesso e permanência para que elas sejam garantidas de maneira eficiente. E, quando afirmo que compreendo profundamente a importância de tais núcleos de estudos, é devido a minha experiência como bolsista de mestrado no Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros (NEAB) na Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), que me possibilitou conhecer as experiências das populações de origem africana no Brasil e, sobretudo, em Santa Catarina, para além da escravidão. E, todo esse aprendizado proporcionado pelo NEAB-UDESC, procuro levar para as escolas em que atuo porque, somente construiremos uma sociedade plural e democrática quando tivermos uma educação realmente comprometida com a luta antirracista.

Júlio César da Rosa²²

²² Prof. Dr. em História, atua na educação básica da rede estadual de Santa Catarina e municipal de Criciúma/SC.



Seção

1

**INVISIBILIDADE(S),
VALORIZAÇÃO
e RECONHECIMENTO
DE TERRITÓRIOS/LUGARES
NEGROS**

The background features a complex arrangement of abstract geometric patterns. A large, central circular motif is composed of numerous thin, parallel lines radiating from a central point, colored in shades of red and orange. To its left, there are patterns of small, repeating squares and circles in orange and green. The overall composition is layered and textured, with a dark, almost black, base color.

1

Maurício Lopes Lima
Décio Roberto Rauch Júnior
Silvani Lopes Lima

**DA COSTANEIRA
AO CAPÃO:**
trajetórias
quilombolas

INTRODUÇÃO²³

Em 2014, conversando com uma colega professora do Campus Ibirubá, ela comentou sobre a existência de uma comunidade quilombola no interior da cidade vizinha, Fortaleza dos Valos. Sua amiga, antropóloga no INCRA, em Porto Alegre, teria comentado quando soube que ela trabalhava em Ibirubá. Achei interessante, pois, apesar de ser negro e natural de Fortaleza dos Valos, nunca tinha ouvido falar que havia ali uma comunidade quilombola. Perguntei o nome da comunidade e ela disse que não lembrava, mas que perguntaria à amiga assim que possível. Algumas semanas depois, ela me procurou e disse: o nome da comunidade quilombola é Capão dos Lopes. No momento fiquei surpreso e até emocionado, pois se tratava de uma comunidade com a qual eu tinha profundos vínculos: os Lopes que nomeiam a comunidade são de minha própria família. Minha mãe nasceu naquele lugar e eu me criei indo até lá para visitar meus padrinhos e nossos parentes, porém nunca tinha cogitado a possibilidade de aquela comunidade ser um território remanescente de quilombo.

Figura 1 - Localização comunidade Capão dos Lopes



Fonte: Os autores.

²³ Este trabalho é parte do projeto de extensão "Resgate das memórias sobre a origem e a história das comunidades quilombolas de Capão dos Lopes e Costaneira, de Fortaleza dos Valos RS", Edital IFRS nº 67/2019 – Auxílio institucional à extensão 2020 – Programa de Apoio Institucional à Extensão (PAIEX) e do Programa Institucional de Bolsas de Extensão (PIBEX), o qual teve como bolsistas o estudante Décio Roberto Rauch Júnior e a estudante Roselaine Kanitz.

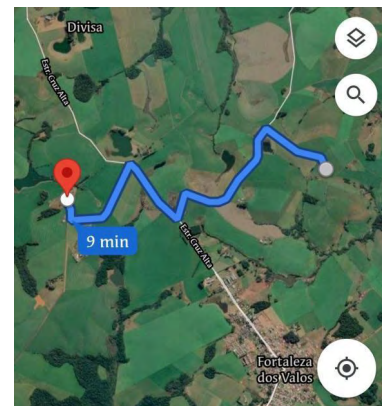
Mas as coincidências não param por aí. Influenciada pelo movimento de Capão dos Lopes, outra comunidade da cidade, chamada Costaneira, buscou por seu reconhecimento, ao mesmo tempo em que se autoreconheceu quilombola. Elas ficam bastante próximas, cerca de 9 km uma da outra. Foi nesta segunda comunidade que eu nasci, cresci e morei até os 18 anos de idade, sem, no entanto, saber que o lugar onde vivia era uma comunidade quilombola. Foi então que passei a me interessar por estudar essas comunidades e compreender este fenômeno: como se descobriram quilombolas e qual o fundamento histórico e antropológico que lhes dá essa identidade?

Figura 2 - Localização comunidade Costaneira



Fonte: Os autores.

Figura 3 - Distância entre as duas comunidades



Fonte: Os autores.

A CONCEPÇÃO DE UM PROJETO: A VONTADE DE CONTAR ESSA HISTÓRIA

A partir desses questionamentos foi elaborado o projeto que apresentamos aqui, que visa contar a história dessas duas comunidades quilombolas. Capão dos Lopes é localizada na comunidade de Sutil, a uma distância de aproximadamente cinco quilômetros da sede do município de Fortaleza dos Valos, e Costaneira é localizada na comunidade de Santa Teresinha, distante três quilômetros da sede municipal. Ambas as comunidades já estão há alguns anos no processo de reconhecimento como território remanescente de quilombo. Capão dos Lopes, com Portaria de Reconhecimento da Fundação Palmares (Portaria Nº 78, de 23 de maio de 2013) e Costaneira (Portaria Nº104, de 16 de maio de 2016).

O objetivo principal deste projeto é fazer um resgate da história dessas comunidades, salvaguardando as memórias de pessoas que ali ainda vivem ou que já se mudaram, tentando reconstruir a origem e o percurso das comunidades. A linguagem escolhida para a apresentação dos resultados é o documentário fílmico, montado a partir dos depoimentos obtidos. Porém, com o surgimento da pandemia de COVID-19, houve a proposta de serem suspensos os projetos ou adaptá-los ao formato remoto. Optamos então por mantê-lo e repensar a metodologia. A estratégia tornou-se distender o projeto para ser executado em mais de uma edição. Para esta primeira etapa, que foi executada nesta edição de setembro de 2020 a março de 2021, o foco foi fazer um estudo de cunho teórico e conceitual sobre o tema quilombo, ou seja, aquilo que o trabalho remoto nos permitia. É o que chamamos de ambientação da equipe e constituição da base de referências para o projeto. A meta agora é partir para a segunda etapa, numa próxima edição, que consistirá em fazer as entrevistas e capturas de imagens nas comunidades, ou através de montagens gráficas sobre a genealogia das famílias que originaram as duas comunidades quilombolas.

Baseados nas discussões que fizemos no decorrer desta fase do projeto, gostaríamos de trazer aos leitores alguns elementos a partir de cinco pontos para entender o desafio de estudar o quilombo como fenômeno geral e particularmente as comunidades citadas. Primeiramente, vamos tratar da concepção política que embasa a abordagem desse tipo de pesquisa, a partir do que chamamos de “história vista de baixo”. Importante também compreender os conceitos de quilombo e da identidade étnica, a partir de seus fundamentos históricos e antropológicos e também à luz da Constituição Brasileira. Outro campo de análise importante para o projeto diz respeito às dificuldades e cuidados que devemos ter ao trabalhar com a memória, já que será a única fonte que teremos para explorar, como forma de desvelar a história das comunidades no documentário final. Por fim, discorreremos sobre algumas estratégias a respeito do gênero documentário e como pretendemos usá-lo para contar essa história.

“COMUNIDADES QUILOMBOLAS”: UMA NOVA REFERÊNCIA CONCEITUAL E METODOLÓGICA PARA UM TEMA CLÁSSICO

Comunidades quilombolas, por muitos anos, não foram interesse do relato historiográfico. É a partir dos anos 1980 que começa a haver uma reversão nesse quadro, principalmente a partir da promulgação da Constituição de 1988 que, em seu artigo 68 das Disposições Constitucionais Transitórias (ADCT), de maneira inédita, previu “aos remanescentes de comunidades quilombolas que estejam ocupando suas terras, é reconhecida a propriedade definitiva, devendo o Estado emitir-lhes os títulos de posse.” (CF, 1988).

Até esse momento ali, o conceito de quilombo era pautado na ideia de “quilombo histórico”, ou seja, formados ainda no período da

escravidão, por trabalhadores escravizados que haviam fugido da exploração servil. Entretanto, esse conceito de quilombo não contemplava boa parte das comunidades negras rurais que historicamente ocupavam suas terras, muitas formadas após a abolição. Assim, houve uma inflexão de estudos onde se discutiram dois temas interligados: origem e questões conceituais. Percebendo que o artigo 68 da ADCT na verdade excluía boa parte das comunidades negras tradicionais, antropólogos, historiadores, sociólogos e profissionais do direito optaram por investir em reflexões teóricas e investigações que possibilitassem uma resignificação do termo quilombo de forma a contemplar essas comunidades negras mais contemporâneas (FIABANI, 2015).

Nesse processo, houve uma contribuição ativa da Associação Brasileira de Antropologia (ABA), defendendo o valor da perícia antropológica como parâmetro científico de identificação das comunidades quilombolas e do Ministério Público Federal (MPF) que, desde o início dos anos 1990, firmou parceria com a ABA para estudos, perícias e produção de laudos periciais visando atender os direitos dessas comunidades tradicionais (FIABANI, 2015).

Mas não foi apenas o campo legal, pautado pela mudança política que a Constituição de 1988 trouxe, que propiciou esse avivamento do interesse pela compreensão do fenômeno quilombola. Na academia, acontecia um movimento importante também que abria vários novos campos e novas abordagens para as ciências humanas, particularmente a história. Desde a década de 1960 surgiu, dentro da História Social, o movimento que se chama “história vista de baixo”, influenciada pela discussão da Escola dos Annales sobre a crise do historicismo – corrente historiográfica que se propõe a narrar o que considera fatos históricos com suposta objetividade e baseada em documentação oficial. A história passa a ser vista como ciência social a partir da interdisciplinaridade com outras áreas: antropologia, sociologia, geografia. Dentre os expoentes dessa corrente, é possível citar Christopher Hill e E. P. Thomp-

son. A proposta da “história vista de baixo” é produzir um estudo sobre um processo histórico focado naqueles que, para Thompson, faziam parte da massa de esquecidos: camponeses, artesãos e operários.

Para Sharpe (1992), a importância da história vista de baixo é mais do que apenas propiciar aos historiadores uma oportunidade para mostrar que eles podem ser “imaginativos e inovadores”. Ela proporciona também um meio para reintegrar sua história aos grupos sociais que podem ter pensado tê-la perdido, ou que nem tinham conhecimento da existência de sua história. E os que escrevem a “história vista de baixo” não só proporcionaram um campo de trabalho que nos permite conhecer mais sobre o passado: também tornaram claro que existe muito mais, que grande parte de seus segredos, que poderiam ser conhecidos, ainda estão encobertos por evidências inexploradas.

Influenciados por essas novas abordagens temáticas e metodológicas, os estudos sobre o fenômeno quilombola no Brasil, em termos de origem, além do “quilombo histórico” propriamente dito, passaram a considerar também áreas economicamente marginalizadas e estigmatizadas, habitadas por negros, conhecidas como *comunidades negras rurais ou terras de pretos*, de formações cronológicas variadas e cujas origens também variam: terras devolutas ocupadas, formadas por escravos ou ex-escravos após falência de fazendas ainda no período da escravidão; doações/heranças de terras por senhores; compradas por escravos libertos; doações por prestação de serviço militar; doações por ordens religiosas, etc.

Em termos conceituais, o consenso antropológico contemporâneo é que o conceito de quilombo deve contemplar o que ele é no presente. Assim, as definições dos quilombos contemporâneos giram em torno das seguintes condições: povoados habitados por famílias negras, que mantém laços de parentesco e vivem, em sua maioria, da cultura da subsistência, em terras ancestralmente habitadas por seus antepassados. Essas terras, além do valor de fixação, possuem, tam-

bém, um valor étnico, espaço fundamental de sentido da sua existência, pois congregam ancestralidade e formas de organização social, linguística e religiosas comuns (FIABANI, 2015, p. 81, 82).

IDENTIDADE ÉTNICA QUILOMBOLA

De acordo com Oliveira (2003), a noção de identidade comporta duas dimensões: uma pessoal e uma social; e que antropólogos e sociólogos têm procurado mostrar como essas duas dimensões estão interconectadas. A identidade étnica consiste em uma forma (um caso particular) de identidade social. Tomar identidade étnica como um fenômeno bidimensional permite incorporar contribuições dos estudos psicológicos, relevantes para a descrição dos processos de identificação.

Para demarcar a identidade social em sua dimensão étnica, torna-se fundamental a apreensão dos mecanismos de identificação. Tais mecanismos refletem a identidade em processo, isto é, demonstram como a identidade é assumida por indivíduos e grupos em diferentes situações concretas. Assim, perceber as diferentes formas de identificação permite o conhecimento da emergência da identidade étnica.

Para melhor compreender o processo de identificação étnica, Oliveira (2003) traz o conceito de identidade contrastiva, a qual constitui a essência da identidade étnica. Implica a afirmação do “nós” diante dos outros. Uma pessoa ou grupo se afirma para diferenciar-se em relação à outra pessoa ou grupo, por isso pode-se falar de identidade por oposição. A identidade étnica se afirma “negando” a outra identidade, que é etnocentricamente por ela visualizada. Através dos nossos valores não julgamos apenas os valores dos outros, mas os outros.

Assim, a peculiaridade que engendra a identidade étnica é a situação de contato interétnico. Quando as pessoas se identificam

como membros de alguma categoria étnica, elas estão tomando posições em sistemas de relações intergrupais culturalmente definidos, que compreendem categorias complementares complexamente interdependentes. Uma identidade étnica, portanto, só pode ser definida em relação a um sistema de identidades étnicas. Entre unidades étnicas assimetricamente relacionadas, mas presas a um sistema de dominação e sujeição (em áreas de fricção interétnicas ou relações entre quilombolas e brancos em contextos coloniais), existe uma relação que se estabelece no âmbito de uma “estrutura de classes”, cujas relações de dominação-sujeição obedecem a uma dinâmica diferente daquela que tem lugar em um sistema de estratificação.

A identidade de negro é colocada como uma relação de diferença calcada na subalternidade e na diferença de classes, em uma relação que é marcadamente racista. E é a partir dessa posição historicamente desfavorável no que diz respeito às relações de poder, que comunidades quilombolas procuram afirmar sua identidade a partir da positivação de seus traços culturais peculiares e suas relações coletivas, como forma de resistência e afirmação.

[...] é neste contexto social que constroem sua relação com a terra, tornando-a um território impregnado de significações relacionadas à resistência cultural. Não é qualquer terra, mas a terra na qual mantiveram alguma autonomia cultural, social e, conseqüentemente, a autoestima (SCHMITT *et al*, 2002)

Baseadas em Frederik Barth, as autoras citadas acima esclarecem que o território, enquanto elemento definidor da identidade, é algo bastante fluido, flexível e adaptável, pois “um grupo, confrontado por uma situação histórica peculiar, realça determinados traços culturais que julga relevantes em tal ocasião.” Portanto, a identidade quilombola também pode constituir-se a partir da necessidade de lutar pela terra. (SCHMITT *et al*, 2002)

É interessante olhar para as comunidades que iremos analisar a partir desse viés. Pois, ao longo do tempo, aquelas pessoas não tinham essa compreensão que eram herdeiros de um passado quilombola, por ignorância do tema. Dizemos isso porque o coordenador do projeto tem sua origem relacionada com ambas às comunidades e nunca havia ouvido qualquer referência à herança quilombola enquanto morava no lugar. Portanto, confrontados por uma conjuntura histórica favorável ao reconhecimento, que foi propiciada por políticas públicas de autoafirmação- principalmente a partir da declaração de autodefinição de identidade étnica, segundo uma origem comum presumida, conforme previsto no art. 2º do Decreto nº 4.887/03 - aquelas pessoas perceberam que tinham naquele território um lugar de constituição de uma identidade comum.

Estamos, portanto, diante da incorporação de identidades que, em decorrência de eventos históricos, introduzem novas relações de diferença, as quais passam a ser fundamentais na luta pelo direito de continuar ocupando e transmitindo às gerações vindouras o território conformado por diversas gerações de seus antepassados, “um processo histórico de resistência, deflagrado no passado, é evocado para constituir resistência hoje, praticamente como a reivindicação de uma continuidade desse mesmo processo.” (SCHMITT *et al*, 2002, s/p.).

As comunidades quilombolas no Brasil ainda hoje enfrentam muitos obstáculos e precisam lutar para a manutenção ou reconquista de seus territórios. Sendo assim, o processo de territorialização quilombola constitui-se na resistência e luta. Durante esse período de luta e resistência, são criadas (recriadas ou inventadas) identidades político/culturais.

O RELATO ORAL E A MEMÓRIA COMO FONTE

A tentativa de estudar a história vista de baixo tem muitas dificuldades. Sharpe (1992) diz que, quanto mais para atrás vão os historiadores, buscando reconstruir a experiência das classes sociais inferiores, mais restrita se torna a variedade de fontes à sua disposição. A história oral tem sido muito usada pelos historiadores que tentam estudar a experiência dessas “pessoas comuns”. E o autor aponta que o historiador oral tem problemas óbvios ao tratar com pessoas que morreram antes de serem gravadas ou cuja memória foi perdida por seus sucessores, e o tipo de testemunho direto que pode obter é negado aos historiadores dos períodos mais antigos.

Mas trabalhar com a oralidade é um processo de construção de narrativa a partir da memória que envolve uma discussão complexa quanto à sua objetividade e sua confiabilidade. Michael Pollack traz contribuições importantes para esse debate quanto à memória como fonte de pesquisa para a história oral. Nesse sentido, o depoimento oral tem a vantagem de trazer luz a novos campos de pesquisa e novos personagens, outrora ignorados. Quanto à suposta falta de objetividade do relato oral como fonte fidedigna de pesquisa, Pollack diz que toda fonte, mesmo a documental, precisa da crítica. Isso é inerente ao trabalho do historiador (ou do pesquisador em geral).

O trabalho do historiador faz-se sempre a partir de alguma fonte. É evidente que a construção que fazemos do passado, inclusive a construção mais positivista, é sempre tributária da intermediação do documento. Na medida em que essa intermediação é inescapável, todo o trabalho do historiador já se apoia numa primeira reconstrução. Penso que não podemos mais permanecer do ponto de vista epistemológico, presos a uma ingenuidade positivista primária. (POLLAK, 1992, p. 207)

A memória é um fenômeno individual e coletivo que é composta por três elementos: os *acontecimentos*, tanto os vividos pessoal-

mente quanto aqueles vividos por um grupo ou por uma coletividade – esses últimos não se atendo necessariamente ao espaço tempo de uma pessoa ou grupo, pois isso varia conforme o quanto determinado acontecimento deixou marcas ou traumas. O segundo elemento são as *personagens*, ou seja, os atores sociais envolvidos e, em terceiro lugar, os *lugares*, que também podem não ter apoio cronológico na vida individual, pois, muitas vezes, lugares de memória importantes estão gravados na memória coletiva de um grupo e por isso são transmitidas ao longo do tempo entre os indivíduos.

Podemos ver, portanto, que a memória não necessariamente refere-se à vida da pessoa e é, em parte, herdada. Nesse ponto chegamos ao valor da memória como identidade social. A memória é sempre um fenômeno construído individual ou socialmente, em função de preocupações pessoais e políticas de um determinado momento - conscientes ou inconscientes.

Por tratar-se de construção social, ou seja, coletiva de um grupo, há uma ligação muito estreita entre memória e sentimento de identidade, o que Maurice Halbwachs chama de coesão social e afetiva ou comunidade afetiva. Mas esse fenômeno se faz em um longo processo de elaboração que Michael Pollak chama de enquadramento da memória (termo que toma emprestado de Henry Russo). O enquadramento da memória nada mais é do que as negociações para a definição de uma memória oficial de um determinado grupo que acontecem de forma mais ou menos consciente e que definem o sentimento de pertencimento e as fronteiras de definição dos grupos: partidos, igrejas, aldeias, regiões, municípios, enfim. Neste caso, a referência ao passado serve para manter uma coesão e um sentimento de pertencimento ao grupo.

Este é um processo que ocorre de diferentes formas. Não é necessariamente consciente. Há a atuação de intelectuais orgânicos que constroem narrativas para direcionar determinado entendimento. Mas há também a imposição das relações de poder por si sós que ditam

os valores que são mais significativos. Para Michael Pollak, a formação dessa memória coletiva é um processo dialético de negociações entre as memórias individuais diante da coletividade. Ele defende uma perspectiva construtivista em que os fatos sociais não podem ser vistos como coisas por si só, mas o processo de como se tornam coisas, recebendo investimentos para se formarem com durabilidade e estabilidade. Assim, é necessário ter em conta a perspectiva dominante da memória oficial e considerar a resistência das vozes dos silenciados e das memórias não ditas. “Ao privilegiar a memória dos marginalizados e das minorias, a história oral ressaltou a importância de memórias subterrâneas que, como parte integrante das culturas minoritárias e dominadas se opõem à memória oficial (...)” (POLLAK, 1989, p. 4)

Portanto, neste trabalho, a ideia é considerar as memórias dos moradores das comunidades quilombolas como memórias de resistência, silenciadas por muitos anos, mas que permanecem latentes. Sabemos que é urgente fazer esse resgate de memórias, pois “o esquecimento e o padrão se instalam com o tempo”, que trabalha a favor dos dominantes. Além de mensurar o protagonismo negro da região através da memória herdada dos moradores, torna-se importante também atentar para os silêncios dos depoentes, bem como para o caráter seletivo da memória em questão. Pois esses pontos de análise contribuem para elucidar aspectos subjetivos dos entrevistados que acabam, muitas vezes, revelando questões afetivas ou traumáticas de seus antepassados e, por conseguinte, noções do contexto em que estavam inseridos.

Nas referências simbólicas e na história oficial do município não há menção à existência dos subalternos. A construção narrativa está montada para dar ênfase aos colonizadores de origem italiana e alemã que chegaram tardiamente àquele lugar e que teriam sido os protagonistas no desenvolvimento do município. Nosso pressuposto metodológico parte de outra dimensão, uma abordagem que, como diz Pollak (1989, p.4), “faz da empatia com os grupos dominados estudados uma regra metodológica e reabilita a periferia e a marginalidade.”

DOCUMENTÁRIO: UMA HISTÓRIA A SER CONTADA

A forma de expressão do resultado final desse projeto será o documentário cinematográfico. Escolhemos esse meio por alguns motivos de ordem prática. Primeiro é porque possui um potencial didático muito grande. A intenção é fazer com que as comunidades saiam da invisibilidade. A mídia digital tem essa facilidade de divulgação e de recepção por variados públicos. A intenção é montar um material bastante didático, que sirva tanto para a própria comunidade se autorreconhecer, quanto para que a população local e regional a conheça. O segundo motivo é a forma de expressão do documentário, que permite variadas possibilidades, inclusive a manifestação de subjetividades e concepções ideológicas. “O documentário é um gênero fortemente marcado pela subjetividade do (a) autor (a). Ele (a) pode opinar, tomar partido, expor-se, deixando claro para o espectador (a) qual o ponto de vista que defende sem precisar camuflar a sua própria opinião ao narrar um evento.” (OLIMPÍADAS, 2019, p. 15)

Um pressuposto importante para este projeto é visibilizar essas comunidades e contar essa história através da história oral. Isso significa que a coleta dos dados, a estruturação das entrevistas, as pesquisas complementares em possíveis documentos ou registros fotográficos será feita de forma séria e comprometida. Mas a linguagem de expressão dos resultados desse trabalho, o documentário, tem inclusive a característica de nos desobrigar da pretensão de verdade absoluta. O que iremos fazer é contar uma história, a partir de uma abordagem e de um ponto de vista específicos.

Se em seu nascedouro o documentário tinha a pretensão de reproduzir a realidade, com o passar do tempo cineastas e pesquisadores constataram que o documentário não é capaz de espelhar a realidade - o máximo que consegue é representá-la. (OLIMPÍADAS, 2019, p. 20)

A terceira motivação para a escolha do documentário para contar a história das comunidades é a pretensão de fazer um documentário do *tipo performativo*. Documentários desse estilo caracterizam-se por uma abordagem essencialmente subjetiva, trazendo o próprio documentarista para o centro do filme. O diretor torna-se personagem, narrador e protagonista da história. “Nesses filmes, é comum o discurso em primeira pessoa, a narração voz em *off* pessoalizada, a autorreflexão, a utilização de imagens de arquivo, a ironia e o humor e a encenação como forma de reinventar a si mesmo.” (OLIMPIADAS, 2019, p. 40). Compreendemos que o fato de haver um envolvimento direto do coordenador do projeto com as comunidades é potencialmente positivo e contributivo para contar essa história, pois a partir do seu conhecimento sobre os lugares e as pessoas que ali vivem, é possível fazer recortes e abordagens interessantes para contar uma história atrativa e significativa.

É claro que não existe um purismo de estilo para compor um documentário. A ideia de valorizar a perspectiva performativa, em vez de tentar ocultar o autor ao contar a história, pode trazer resultados interessantes. Ao mesmo tempo, outro subgênero que pretendemos explorar é o documentário participativo, que está relacionado ao chamado “cinema-verdade francês”, o qual defende a ideia de que os filmes se mostrem como “realidades fílmicas”, e não retratos objetivos da realidade. Dessa forma, o conceito de verdade é deslocado para o trabalho realizado, com todas as suas facetas, e não sobre a pretensão filosófica de reconstituir o real através da sua reprodução.

Para esse formato de trabalho, as entrevistas têm papel importante, mas até mesmo nas entrevistas as pessoas podem ficcionalizar a si mesmas. Portanto, não se deve deixar de olhar a entrevista como uma construção. “O documentário participativo busca mostrar que a verdade de uma entrevista é a verdade do encontro entre quem filma e quem é filmado. Essa verdade não existiria se não fosse a câmera.” (OLIMPIADAS, 2019, p. 33)

CONCLUSÃO

Na história oficial do município de Fortaleza dos Valos, através do livro “História de Fortaleza dos Valos” (ROSSATO, 2012), não encontramos qualquer referência à existência dessas comunidades tradicionais. Apesar do foco do livro ser o processo de emancipação, no início da obra, há uma breve análise sobre as origens do município, bem como um preâmbulo sobre as características da comunidade pré-emancipação. Não encontramos referências às comunidades, sua localização ou menção aos sobrenomes das famílias ali existentes. Certamente isso decorre do processo de invisibilização étnica porque passaram e ainda passam essas comunidades. Neste sentido, entendemos que este texto e a continuação deste projeto de extensão possam ser contribuições importantes à história também do município e da região, servindo de valorização para aquela comunidade e reparando uma lacuna histórica que é o silêncio sobre sua existência e sua colaboração para a formação daquele lugar.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

E. P. Thompson. *A história vista de baixo*. Editora da Unicamp, 2001.

FIABANI, A. *Novos Quilombos - luta pela terra e afirmação étnica no Brasil (1988-2008)*. Palmas: Nagô Editora, 2015.

OLIMPÍADAS da língua portuguesa. *O olhar em movimento: cenas de tantos lugares*. Caderno do professor, orientações para a produção do gênero documentário. Cenpec e Itaú Social, 6ª Edição, 2019.

OLIVEIRA, R. C. Identidade étnica, identificação e manipulação. *Revista Sociedade e Cultura*, Vol. 6, n. 2, p. 117-131, Jul.-Dez. 2003.

PENAFRIA, M. *O filme documentário: história, identidade, tecnologia*. Lisboa: Editor Cosmos, 1999.

POLLAK, M. Memória e identidade social. *Revista Estudos Históricos. Rio de Janeiro*, vol.5 n, 10, p. 200-212, 1992.

POLLAK, M. Memória, esquecimento, silêncio. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, vol. 2, n. 3, p. 3-15, 1989.

ROSSATO, E. *História de Fortaleza dos Valos*. Taperá: Editora Gráfica Gespi, 2012.

SCHMITT, A; TURATTI, M. C M; CARVALHO, Maria C. P. *A atualização do conceito de quilombo: identidade e território nas definições teóricas*. soc. n.º.10 Campinas Jan./Jun 2002, Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-753X2002000100008, Acesso em 03 out. 2020.

SHARPE, J. "A História vista de baixo". In: BURKE, P. *A escrita da História, novas perspectivas*. São Paulo. Editora da Universidade Estadual Paulista, 1992.



2

*Alessandra dos Santos Paim
Marziléia Aparecida Selle da Rosa
Jorge Luiz dos Santos de Souza*

TERRITÓRIOS NEGROS e RACISMO ESTÉTICO: reflexões acerca de dois mundos que se entrelaçam

INTRODUÇÃO²⁴

O Núcleo de Ações Afirmativas (NAAF) do campus Vacaria é o setor consultivo e propositivo para as ações relativas à raça e etnia, entre outras institucionalmente atribuídas, (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO SUL, 2017) e está intimamente de acordo com a política de ações afirmativas da instituição que visa incentivar, entre outras coisas, projetos de ensino, pesquisa e extensão (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO SUL, 2014). Atualmente, temos ligado ao núcleo dois projetos de ensino e dois de extensão, além das reuniões normalmente realizadas por todos os componentes do NAAF.

Para o ano de 2020 tivemos várias atividades relacionadas ao tema raça e etnia, entre elas eventos do projeto de ensino “Meet NAAF” e o projeto de extensão “Clube União da Glória: Vivência dos Territórios Negros em Vacaria”. Embora nem todos os membros do NAAF participem dos dois projetos, o diálogo é uma constante; muitas vezes, as reflexões alimentando e retroalimentando as ações tanto do *Meet NAAF* como do Clube União da Glória e assim surgindo novos temas de estudo e de intervenções. Dentre estes estudos surgiu uma dúvida entre os participantes: existiria alguma conexão entre o racismo, mais especificamente o racismo estético, e o apagamento dos territórios negros?

Este trabalho tem objetivo de expor as reflexões dos membros do NAAF Campus Vacaria e do projeto do Clube União da Glória acerca do tema “territórios negros e racismo estético”. Essas reflexões foram colhidas ao longo do ano de 2020 e início do ano de 2021.

²⁴ Este trabalho é parte das reflexões do projeto de ensino Meet NAAF, Edital de fluxo contínuo 69/2019 do IFRS e do projeto de extensão Clube União da Glória: vivência dos territórios negros em Vacaria, Edital de fluxo contínua 65/2019 do IFRS

Antes de partirmos para nossas observações, faz-se *mister* conhecermos os projetos mencionados e falarmos um pouco sobre territórios negros e acerca do racismo estético.

PROJETO *MEET* NAAF

O *Meet* NAAF é um projeto de ensino que surgiu pela necessidade de, mesmo com o cancelamento do calendário acadêmico do ano de 2020 devido à pandemia de COVID-19, estarmos debatendo os assuntos afeitos ao núcleo e, ainda, fomentar o debate junto à comunidade acadêmica de temas importantes da atualidade e seus reflexos no ambiente escolar. Os encontros foram realizados pelo menos uma vez ao mês, com duração de duas horas e participação da comunidade interna (discentes de todos os níveis de ensino que temos no campus e dos servidores técnicos administrativos e docentes) e comunidade externa, pois, como as atividades eram online por meio da plataforma *Google Meet*, isto favorecia a participação de mais pessoas interessadas nos temas.

Ao todo foram 22 encontros debatendo assuntos referentes às ações sobre inclusão e acessibilidade, raça e etnia, gênero e sexualidade. Desses encontros, 6 foram sobre a temática étnico racial, 2 deles sobre indígenas e os 4 restantes a respeito dos negros no Brasil, essa última a que vamos debater neste escrito.

O primeiro evento relacionado à temática negra foi “Pesquisa, Ensino e Relações Étnico-Raciais”, com a professora Daniele Vieira, que explanou sua experiência na escola com educação para as relações étnico-racial e, ainda, da importância de educarmos nossos alunos para o reconhecimento da cultura negra e sentimento de pertencimento do negro, de se ver representado (NAAF - CAMPUS VACARIA, 2020). A

educação para as relações étnico-raciais, segundo o Conselho Nacional de Educação (2004), visa a promoção da educação de cidadãos atuantes e conscientes que buscam relações étnico-raciais positivas na sociedade multicultural e pluriétnica, como é o Brasil, e ainda:

[...]a divulgação e produção de conhecimentos, bem como de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos quanto à pluralidade étnico-racial, tornando-os capazes de interagir e de negociar objetivos comuns que garantam, a todos, respeito aos direitos legais e valorização de identidade, na busca da consolidação da democracia brasileira (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2004, p. 1).

Também, a professora falou sobre sua dissertação de mestrado cujo tema foi territórios negros em Porto Alegre/RS entre os anos 1800 até 1970.

Figura 1 - Divulgação do evento “Pesquisa, Ensino e Relações Étnico-raciais”.



Fonte: NAAF IFRS – Campus Vacaria.

Em seu trabalho, Vieira (2017) mostra que, apesar da grande presença negra na capital gaúcha, atuando em diversas funções e espaços, há um silenciamento sobre os negros na narrativa da cidade; todavia, retornaremos mais adiante a este assunto quando discutirmos mais especificamente os territórios negros. Lembramos igualmente que esta dissertação inspirou o projeto do Clube União da Glória e os estudos sobre territórios negros em Vacaria/RS.

O segundo encontro relacionado à questão negra foi o “Atualidade do Protesto Negro” com a professora e vereadora de Porto Alegre Karen Santos. Nesse encontro, ela pontuou, além dos motivos atuais e históricos dos protestos do *#VidasNegrasImportam*, iniciados nos Estados Unidos e posteriormente se espalhando pelo mundo, a reforma urbana e o debate sobre a educação antirracista (NAAF - CAMPUS VACARIA, 2020), dialogando assim com a primeira atividade, e a polêmica dos territórios negros.

A terceira palestra “Cotistas Negros e o Mundo do Trabalho”, foi com a professora Maria Rita Py Dutra, onde ela apresentou sua tese de doutorado de mesmo título. Ressalta-se que Maria Rita foi uma das personalidades negras gaúchas estudadas no projeto de extensão do Clube União da Glória. Foi mostrado que na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), entre os anos de 2008 e 2014, ingressaram nos cursos superiores da instituição 2.204 candidatos autodeclarados negros e destes, apenas 254 conseguiram se formar (DUTRA, 2018).

Outro destaque trazido pela professora é sobre a questão norteadora da pesquisa, em que procurava descobrir se o programa de ações afirmativas, de inclusão social e racial da UFSM interferiu na inserção dos egressos no mundo do trabalho. A pesquisadora concluiu que não interferiu diretamente, pois aos egressos não era questionado se foram ou não “cotistas” (DUTRA, 2018).

O último encontro do projeto teve como tema “Racismo Estético”, com o professor João Paulo Xavier, que fundamentou sua fala nos estudos do “Grupo de Estudos Críticos para Relações Étnico-Raciais”, do qual é líder, e no seu livro “Racismo Estético: descolonizando Corpos Negros”. Inicialmente, pensávamos que iríamos discutir somente a parte estética e física do negro, como os traços fenotípicos. Descobrimos então que o racismo estético vai além do corpo, tanto em sua fala como no seu livro, que está repleto de casos reais de racismo, alguns de repercussão nacional, como o caso ocorrido em um mercado em Porto Alegre/RS, de um homem negro assassinado pelos seguranças, mas também nos alerta para as tentativas de silenciamento da arte e cultura representativa do negro, como o próprio funk ou até o carnaval.

Mais uma vez, a questão da educação é citada, como citado nas atividades anteriores, “uma educação racial que mostre para as pessoas negras que não há nada de errado com sua estética” (XAVIER, 2020), entendendo aqui estética em um sentido amplo, não apenas na percepção corporal.

Este último encontro suscitou uma discussão: o apagamento dos territórios negros nas cidades seria mais um reflexo deste racismo estético? E a partir disso fomentou-se o cruzamento com os debates do projeto do Clube União da Glória.

PROJETO CLUBE UNIÃO DA GLÓRIA: VIVÊNCIA DOS TERRITÓRIOS NEGROS EM VACARIA

Inicialmente, a proposta do projeto era de atender a comunidade do Clube União da Glória propondo oficinas, rodas de conversas e construção de material audiovisual sobre o clube com o propósito de preservar sua história e sua contribuição para a territorialidade negra em Vacaria.

Nesse sentido, o objetivo deste projeto de extensão é de construir junto à comunidade do Clube União da Glória reflexões e registros audiovisuais dos conhecimentos sobre a história, cultura e territórios negros em Vacaria/RS.

Como podemos perceber, este projeto foi pensado para ser realizado de modo presencial, todavia, com a pandemia do Coronavírus e o consequente cancelamento de tais atividades, foi necessário repensar o projeto para o trabalho remoto, pois não queríamos correr o risco de perder o vínculo com a comunidade a ser atendida.

A solução encontrada foi a de serem realizados encontros por meio do *Google Meet* a fim de, em um primeiro momento, conhecermos a história do Clube e de possíveis territórios negros na cidade, contudo, com a evolução das reuniões o grupo verificou, em suas discussões, a necessidade de estudarmos sobre racismo. Esta temática foi o eixo orientador das reuniões no ano de 2020, primeiramente uma por semana e depois, devido à necessidade de leitura e sistematização para as discussões, passou a ser quinzenalmente.

Como este projeto foi gerido por membros do NAAF, muitos encontros do *Meet* Naaf serviram também para fundamentar as reflexões sobre o Clube União da Glória, aliás, todos os encontros descritos acima serviram para este propósito, com destaque especial para o primeiro: “Pesquisa, Ensino e Relações Étnico-Raciais” da professora Daniele Vieira, pois, como dito anteriormente, a sua dissertação sobre territórios negros em Porto Alegre inspirou fortemente o projeto do Clube União da Glória.

Para ilustrar as conexões entre os dois projetos, foi realizado um evento com o mesmo título do projeto, onde personalidades históricas do clube expuseram um pouco da história e da luta para fundar e manter a associação, bem como a resistência que o clube representa para a cultura negra em uma cidade conhecida nacionalmente pela cultura gaúcha.

Figura 2 - Divulgação do evento “Clube União da Glória: Vivência dos Territórios Negros em Vacaria”.



Fonte: NAAF IFRS – Campus Vacaria.

A partir dessa conversa com as lideranças ou integrantes do grupo, percebemos melhor a questão da territorialidade e os reflexos do racismo sobre o próprio território.

UM POUCO DA DISCUSSÃO REFERENTE AOS TERRITÓRIOS NEGROS

Para delimitarmos o entendimento de território recorreremos a Fuini (2015) que faz uma análise de três momentos do entendimento miltoniano²⁵ sobre território: Território definido em sua relação com o Estado, território como arranjo de objetos na paisagem e território usado, multiescalar sendo foco de uma geografia em transição.

²⁵ Referente ao geógrafo brasileiro Milton Santos (1926-2001).

O mesmo autor nos lembra que Milton Santos trabalha o território com uma preocupação especial aos mais frágeis e seus lugares, sempre dentro de uma relação dialética. Consideramos assim que esta preocupação com os vulneráveis vai ao encontro da questão territorial negra, bem como pode ser reflexo do racismo que sofrem e sofreram, seja ele estético ou o mais amplo, o estrutural. Vieira (2017) nos mostra que, ainda que os negros estejam presentes em diversos espaços, todavia existiam espaços característicos da população negra, por ser seu local de moradia, seu local de trabalho ou seu local de práticas culturais. Tais espaços são caracterizados como territórios negros, segundo a autora.

Outra questão importante mostrada no trabalho de Vieira (2017) é o desaparecimento de memórias de grupos sociais nas representações das cidades, esquecimento este que pode ser intencional. A autora ressalta a necessidade de recuperação dessas memórias por meio de registros históricos escritos, cartográficos, fotos e filmagens, por exemplo; isso teve forte impacto para a proposição do projeto do Clube União da Glória.

Segundo Vieira (2017), apesar de serem citados em textos, os territórios negros em Porto Alegre não eram localizados, mesmo sabendo de sua existência ou mesmo sabendo que há, em espaços do centro da capital gaúcha, um histórico de ocupação negra. O deslocamento desta população para áreas periféricas pode ser uma das explicações para tal ocultamento.

Outra questão que vai ao encontro das discussões junto ao NAAF e o projeto do Clube União da Glória é em relação ao protagonismo negro. Vieira (2017) esclareceu que as práticas e sociabilidades que transformam espaços em territórios negros tem relação não só com a presença física, mas igualmente com a culturalidade; tais práticas podem ser vistas na história do Clube União da Glória e entendidas a partir do protagonismo negro no clube dos “morenos” como é conhecido na cidade.

Já Rolnik [s.d.] enfatiza que existe um território negro específico nas cidades. Território este repleto de história e cunhado pela segregação racial, pela discriminação e dominação branca. Nesta mesma direção, a autora lembra que nas cidades de São Paulo e Rio de Janeiro o território negro é estigmatizado e marginalizado e, ainda, que o modelo de urbanização é um modelo excludente para grupos populacionais pretos e pardos.

São interessantes as colocações acima, pois a reflexão da discriminação, da dominação branca (branquitude) e da marginalização da população negra foi constante em todas as atividades do *Meet NAAF* que versaram sobre este grupo e nos debates do Clube União Da Glória, e não só em cidades como Rio e São Paulo, mas também em Porto Alegre e em Vacaria.

Outro destaque é a convergência exposta entre a urbanização e a retirada dos territórios negros para espaços mais afastados das cidades entre os estudos consultados. Rolnik [s.d.] diz que o afastamento das populações negras dos centros das grandes cidades faz parte de uma “estratégia” de marginalização do povo negro, o território marginal considerado território negro é um espaço de segregação, um espaço “quilombo-singular”.

Para finalizar nossas reflexões aqui a respeito dos territórios negros, nos permitimos retomar a preocupação miltoniana no que se refere aos desprotegidos e seus lugares, mostrada por Fuini (2015). Ao pensarmos a marginalização e apagamento dos territórios negros, na urbanização, é possível vermos a população negra como o elo mais frágil das cidades. Também podemos perceber a relação dialética dos territórios negros, atuais, antigos e apagados, com sua cultura, seus movimentos e representações sociais.

RACISMO E RACISMO ESTÉTICO

Uma das preocupações dos membros do NAAF e dos componentes do projeto do Clube União da Glória é o racismo, o racismo que vemos e vivemos cotidianamente nas nossas relações, nos espaços institucionais e, infelizmente, até nas escolas, espaço este que deveria ser um lugar de celebração e de afirmação da sociedade plural que faz o nosso país.

A preocupação relativa ao racismo no ambiente escolar nos leva a recorrermos ao que nos diz Arroyo (2011) sobre o conceito de invisibilidade de determinados grupos sociais, bem como o acesso à educação não ter sido de modo universal, e sim privilegiando uns em detrimento de outros grupos. Como não pensar aqui que para os negros este direito de acesso e permanência tenha sido negligenciado por décadas em nosso país, tal negligência fruto de uma sociedade racista?

A primeira coisa que aparece nas discussões do grupo e no imaginário social sobre o racismo são os corpos negros, seu fenótipo, suas características e mais explicitamente sua cor. É sem dúvida o tom de pele, o cabelo crespo, o nariz e os lábios largos o que nos mostra a presença do negro em um ambiente. Esta presença pode transformar as relações dos que estão no mesmo meio, principalmente se este corpo negro está, por exemplo, em um comércio. Quem será seguido pelo segurança em um mercado? O homem com característica “europeia” ou o negro?

Queiroz (2019), em sua pesquisa etnográfica, mostra os efeitos do racismo na autoestima da mulher negra. Desde criança a mulher negra convive com apelidos e julgamentos por causa de suas características físicas e os efeitos negativos de um padrão estético racista. Neste estudo, temos a nossa compreensão inicial de entrelaçamento entre racismo e estética, porém reduzido ao padrão físico ou até pelas vestimentas, mas não além disso.

Um estudo trazido ao grupo se relaciona com a construção identitária negra e a desconstrução do racismo manifesto em padronização estética, observação construída por Ribeiro (2015) e tendo como protagonistas narrativas de meninas negras. Em sua investigação a autora nos lembra do papel do negro nas sociedades colonizadas e manchadas pelo regime de escravidão, papel este de inferior, de dominado, de ter seu corpo e sua cultura violentados. Aqui nos chama atenção a questão cultural como um passo a mais no nosso entendimento sobre a estética racista para além dos corpos negros.

Em comum estes dois estudos citados acima têm como personagens mulheres negras²⁶, a mancha do colonialismo, da escravidão e a função social do negro resumida como ser inferior aos colonizadores, sendo refletidas tais questões até os dias de hoje, na forma de racismo em relação as suas características físicas e sua estética.

A fim de aprofundarmos mais a ligação entre racismo e racismo estético tomamos conhecimento do livro *Racismo Estético: Decolonizando Corpos Negros* do professor João Paulo Xavier²⁷, lançado no dia 20 de novembro de 2020. Ao ler o livro e posteriormente conversar no grupo e com o autor, percebemos que o racismo estético vai além de características físicas, nosso entendimento é/foi reducionista. Racismo estético, segundo o autor “é um projeto de exclusão e de silenciamento com propósito desumanizante, rejeitando a sua beleza, destituindo o ser de seu próprio corpo, invisibilizando as suas produções artísticas e limitando a sua presença nos espaços urbanos.” (XAVIER, 2020, p. 34).

Xavier (2020) ressalta em seu livro que a luta antirracista é uma luta de desconstrução de estereótipos, citando o exemplo de um professor que não conseguia se lembrar de um aluno faltante, e o que o fez vir este aluno à memória era “seu cabelo bombрил”, o que causou

²⁶ Carecemos ainda de leitura sobre o homem negro e o racismo sobre seus corpos.

²⁷ O professor João Paulo Xavier foi o palestrante do último encontro do projeto Meet NAAF, evento este disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=8nGebO_6pxw.

desconforto em seus colegas. O autor fala ainda do medo sentido pelos que sofrem episódios racistas em denunciar, seja por causa da autoridade representada por quem fez o ataque racista, como no caso do professor em relação ao aluno, ou por medo de não ser ouvido ou, ainda, de sofrer mais violência. Há outros exemplos no livro, mas vamos ficar com este por sermos trabalhadores de uma instituição educacional pública que preza pela inclusão e pela diversidade.

Outros pontos abordados por Xavier (2020) relacionam o modo de vestir, a exemplo dos funkeiros - manifestação típica do negro da periferia que foi apropriado pela classe média - que usam correntes, bonés, camisetas largas e são associados à criminalidade. O autor nos lembra que há projetos legislativos para criminalizar esta manifestação artística e cultural que é o funk, mas não para por aí, mostra igualmente as tentativas de “esconder” as favelas e de limitar a presença negra nos espaços urbanos. Aqui voltamos mais uma vez na discussão sobre territórios negros, de invisibilidade de manifestações culturais negras, de desumanizar o negro e “rejeitar sua beleza”, enfim, o autor mostra a relação das estruturas sociais, econômicas, culturais e históricas com o racismo estético.

ENTRELAÇANDO NOSSAS DISCUSSÕES

Considerando o caminho feito pelo projeto *Meet NAAF* e pelas atividades do projeto do Clube União da Glória com os membros do NAAF, devemos informar que nem sempre todos tiveram um mesmo entendimento e isto não é um ponto negativo, muito antes pelo contrário, enriqueceu os debates e provocou o sentimento de que devemos sim estudar mais sobre os assuntos discutidos.

No primeiro encontro do grupo que versou sobre as relações de raça, mais especificamente sobre o negro, falamos sobre esta questão na escola, no ensino, baseados muito na discussão trazida pela professora Daniele Vieira²⁸ e em sua dissertação de mestrado²⁹. Aqui foi observado a importância de termos uma educação voltada para as relações étnico-raciais, assim como observado em Xavier (2020) e, ainda, em Santos (2020), Rolnik [s.d.] e Riveiro (2015), ou seja, basicamente, sempre que abordado o racismo, em qualquer de seus aspectos, o trabalho na escola é tido como um aliado na luta antirracista.

Arroyo (2011) considera importante políticas educacionais voltadas para o trabalho das diferenças em busca da equidade na sala de aula, porém discutimos que não basta termos as políticas e não colocarmos em prática. Também citamos Fraser (2009), que trabalha a redistribuição e o reconhecimento de grupos deixados de lado numa sociedade pós-socialista a fim de conquistarmos uma sociedade mais justa e equânime. A autora cita a luta destes grupos sobre o reconhecimento de sua cultura e nós, como educadores e profissionais da educação, podemos auxiliar nesta demanda, indo ao encontro do anseio de uma educação voltada para as relações étnico-raciais.

Por meio dos estudos da professora Daniele Vieira, tivemos nosso primeiro contato com os territórios negros em Vacaria, aonde vimos que a política eugenista de liberação dos espaços urbanos, considerados nobres, afastando os negros destes locais para a periferia, nada mais é que uma das formas de racismo. Apoiamo-nos em Declerq (2020) para entender melhor essa ligação eugenia/racismo.

Vimos que o padrão eugenista e estético está presente desde a questão territorial, não só com o afastamento dos “indesejados” para áreas menos nobres, como o próprio apagamento da história e cultura

²⁸ Evento on-line do Meet NAAF “Pesquisa, Ensino e Relações Étnico-Raciais”.

²⁹ Territórios Negros em Porto Alegre/RS (1800-1970): Geografia histórica da presença negra no espaço urbano.

dos povos que anteriormente ocupavam determinado espaço (VIEIRA, 2020; ROLNIK, [s.d.]). Esse apagamento se dá igualmente na própria estética do negro, pois o padrão de beleza considerado é o europeu e, como consequência disto, há a própria negação de sua beleza, não aceitação de suas características pelo negro, pois são tidas como esteticamente “feias” (RIBEIRO, 2015; QUEIROZ, 2019; XAVIER, 2020).

É claro que nem sempre tivemos unanimidade sobre os entendimentos e os assuntos, por tais motivos fomos em busca de mais leituras sobre os conceitos básicos apresentados, racismo, território, estética - este último ainda necessitamos discutir - bem como conceitos sobre branquitude que será um próximo passo para alinharmos os estudos do NAAF.

O que podemos sugerir com nossos estudos sobre territórios negros e racismo estético? A questão do afastamento dos negros de seus territórios anteriormente ocupados, agora tornados nobres, para as periferias, tem forte ligação com o racismo, seja por eugenia, seja por uma questão estética. Estética esta para tornar as cidades mais agradáveis aos olhos dos turistas, dos habitantes mais abastados e da branquitude que faz da beleza europeia seu padrão corporal em relação aos espaços que habitam, que transitam e que consideram ser só seu.

O apagamento dos negros destes territórios, seja por uma tinta cinza em um muro antes pintado com temática da cultura negra ou pelo seu esquecimento intencional nos livros de história e documentos das cidades, tem o racismo a serviço de uma estética da branquitude, no mínimo. Podemos até pensar em outros motivos para este apagamento, mas como nossas reflexões são iniciais e carecem de mais estudos, seria temerário inserir neste trabalho qualquer outra suposição. Talvez um projeto de pesquisa sobre a temática seja um novo objetivo e desafio para o NAAF Vacaria.

CONCLUSÃO

Apesar de termos estes estudos de forma ainda inicial, podemos considerar que este tema é promissor, para tanto chegamos ao entendimento de que alguns assuntos precisam de mais estudos, como conceitos de território, de estética para além da concepção do belo preconizada pela filosofia, sobre racismo, suas manifestações, tipos e consequências e sobre branquitude. Aliás, chegamos a uma conclusão interessante, sem entendermos os conceitos e manifestações sobre branquitude não entenderemos realmente o fenômeno do racismo.

Outra consideração importante se faz em relação ao ensino das relações étnico-raciais na sala de aula. Todos os estudos utilizados em nossas leituras sobre o assunto consideram de suma importância uma educação voltada para o reconhecimento, valorização e protagonismo do negro em nossa sociedade e nós como educadores e integrantes de um núcleo de ações afirmativas temos o dever de lutar para que este tema esteja em nossos planos de ensino e mais que isto, em nossas ações didáticas!

REFERÊNCIAS

ARROYO, M.G. Políticas educacionais, igualdades e diferenças. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, Porto Alegre, v. 27, n. 1, p.8394, jan./abr. 2011. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/19969>. Acesso em: 30 mar. 2021.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Conselho Pleno. *Resolução nº 1, de 17 de junho de 2004*. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf>. Acesso em: 10 maio 2021.

DECLERQ, M. *Pseudociência e racismo: entenda o que é eugenia e seu impacto na sociedade*. TAB Repórteres na rua em busca da realidade, 2020. Disponível em: <https://tab.uol.com.br/faq/pseudociencia-e-racismo-entenda-o-que-e-eugenia-e-seu-impacto-na-sociedade.htm>. Acesso em: 03 out. 2020.

DUTRA, M. R. P. *Cotistas Negros da UFSM e o Mundo do Trabalho*. 2018. 221 p. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2018.

FRASER, N. *Reenquadrando a justiça em um mundo globalizado*. Lua Nova, São Paulo, n. 77, p. 11-39, 2009.

FUINI, L. L. *Território e territórios na leitura geográfica de Milton Santos*. Brazilian Geographical Journal: Geosciences and Humanities research medium, Ituiutaba, v. 6, n. 1, p. 253-271, jan./jun. 2015.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO SUL. Conselho Superior. *Resolução nº 022, de 25 de fevereiro de 2014*. Dispõe sobre a Política de Ações Afirmativas do IFRS. Disponível em: [https://ww1.ifrs.edu.br/site/midias/arquivos/2014210132826341anexo_resolucao_22_14_\(1\).pdf](https://ww1.ifrs.edu.br/site/midias/arquivos/2014210132826341anexo_resolucao_22_14_(1).pdf). Acesso em: 30 mar. 2021.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO SUL. Conselho Superior. *Resolução nº 038, de 20 de junho de 2017*. Dispõe sobre o Regulamento dos Núcleos de Ações Afirmativas (NAAFs) do Instituto Federal do Rio Grande do Sul. Disponível em: https://ifrs.edu.br/wpcontent/uploads/2017/08/2017523133111737resolucao_038_17_completa.pdf. Acesso em: 19 mar. 2021.

NAAF - CAMPUS VACARIA. *Atualidade do Protesto Negro*. 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=fcsRzPEbojY&t=4s>. Acesso em: 20 mar. 2020.

NAAF - CAMPUS VACARIA. *Pesquisa, Ensino e Relações Étnico-Raciais*. 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=7thhSalqsVE&t=4s>. Acesso em: 20 mar. 2020.

RIBEIRO, J. *Transgredindo uma Estética Racista: O Trabalho com Narrativas e a Produção da Identidade Negra*. 37ª Reunião Anual da ANPED. Florianópolis, 2015. Disponível em: <https://anped.org.br/biblioteca/item/transgredindo-uma-estetica-racista-o-trabalho-com-narrativas-e-producao-da>. Acesso em: 28 mar. 2021.

ROLNIK, R. *Territórios negros nas cidades brasileiras: etnicidade e cidade em São Paulo e Rio de Janeiro, [s.d.]*. Disponível em: <https://raquelrolnik.files.wordpress.com/2013/04/territ3b3rios-negros.pdf>. Acesso em: 23 mar. 2021.

VIEIRA, D. *Territórios Negros em Porto Alegre/RS (1800-1970)*: Geografia histórica da presença negra no espaço urbano. 2017. 189 p. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Instituto de Geociências, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.

XAVIER, J. P. *Racismo Estético: decolonizando corpos negros*. 1ª Edição. [s.l.]: Editora João Paulo Xavier, 2020. *E-book*.



3

*Tiago Bassani Rech
Nelson Rego*

**DA INDIGNAÇÃO
AO AMOR:**
entre demandas
emancipatórias
do bairro Restinga
Porto Alegre/RS

INTRODUÇÃO³⁰

Esse texto é sobre algo que nos é caro de pensar: lugar e território. Para quem pouco conhece sobre a geografia, ela se estrutura, atualmente, a partir do seu objeto de análise: o espaço geográfico. Veja que ele já vem adjetivado, pois trata-se do geográfico, não é o sideral, nem o geométrico. A adjetivação desse espaço lhe confere algumas características, sintetizadas no seu conceito amplo, conforme Milton Santos ([1996] 2017): é um conjunto indissociável de um sistema de ações e de um sistema de objetos. Basicamente, estuda a relação entre sociedade (ações) e natureza (objetos). Dessa relação, alguns conceitos articuladores estão estruturados para compreender a sua dimensão ampla: ambiente, paisagem, lugar, território e região. Cada um deles possuindo suas próprias definições que permitem a sua análise e abrangência. Mas quando um objeto encontra limites de análise entre um e outro conceito articulador? Qual seria a melhor possibilidade de abordagem: tentar encaixá-lo mais num ou noutro conceito ou avançar numa tentativa inovadora de análise?

Esse texto tem origem na pesquisa de doutorado do autor, orientada pelo segundo autor. É sobre o processo de construção do lugar no bairro Restinga, que culmina com a construção do *Campus* do IFRS que leva o mesmo nome. Ela foi organizada a partir do processo de pesquisa-ação, sendo analisada pela perspectiva complexa entre os diferentes atores que a compõem. Foram entrevistadas lideranças comunitárias que estiveram diretamente relacionadas com a busca da instituição e, também, se analisou sua inserção no contexto social e histórico do bairro. Também serviram de apoio a base documental do acervo de memória disponível no *Campus*, bem como outros trabalhos

³⁰ Texto produzido/adaptado da pesquisa de doutorado, em andamento, sob orientação do prof. Dr. Nelson Rego, junto ao programa de pós-graduação em Geografia - PPGGEA/UFRGS.

acadêmicos que versaram sobre o tema como forma de construir uma paisagem virtual ou emocional sobre o que se pesquisa.

Partindo da premissa de que conceito é um enunciado acerca de caracteres que permitem a operação mental de identificar um particular de um geral, a ideia de analisar lugar e território, permeado com raça e corpo me direciona para onde tenho pesquisado: o bairro Restinga. Também parece ser importante que algumas questões orientadoras da construção da proposta sejam estruturadas, como a caracterização do bairro Restinga e definições do que é lugar e território na geografia. A compreensão de territorialidades está ligada aos estereótipos na construção do lugar no bairro Restinga. Isso posto leva a ideia central dessa produção: as estratégias de uma população, onde 38,5% deles se autodeclararam pretos ou pardos (IBGE, 2010), para sua emancipação. No texto, essa condição não estará afirmada constantemente, pois ela está posta. É a condição da maioria das periferias do país. O bairro Restinga não é exceção.

Antes de seguir, há algo que precisa ser considerado sobre a estimativa populacional. Diversos foram os números encontrados e nenhum deles traz um número em específico. Há uma divergência entre o site do IBGE e o ObservaPoa, cujos dados são oriundos da Companhia de Processamento de Dados de Porto Alegre (PROCEMPA). Conforme o censo demográfico de 2010, Porto Alegre possuía 1.409.351 habitantes, distribuídos em 79 bairros. Os dados foram acessados através do SIDRA (Sistema IBGE de Recuperação Automática), onde é possível visualizar a distribuição da população por bairros de toda a cidade. A Restinga conta com 51.569 habitantes, distribuídos entre 24.385 homens e 27.184 mulheres, numa área de 38,56 km². Isso representa uma densidade demográfica de 1337,37 hab/km. Quando consultado o ObservaPoa, cuja fonte de dados alegada é o IBGE, os números são diferentes para a Restinga, apontando 60.729 habitantes.

Embora cada fonte alegue um número, o mais importante é lembrar que eles estão diretamente ligados às estratégias de disponibilização de recursos e de infraestruturas para os bairros. O IBGE possui inconsistências, pois, somando a população em todos os bairros, espera-se que se chegue ao mesmo número total de habitantes da cidade, mas não. A soma em questão é 1.299.159 habitantes. A diferença de 110.192 habitantes é disputada pelas diferentes associações de bairro, aparentemente. Nas falas dos entrevistados, há menção de que a população da Restinga seria de até 200 mil habitantes. O CENSO possui inconsistências, por mais que seja um instrumento fundamental para os estudos populacionais.

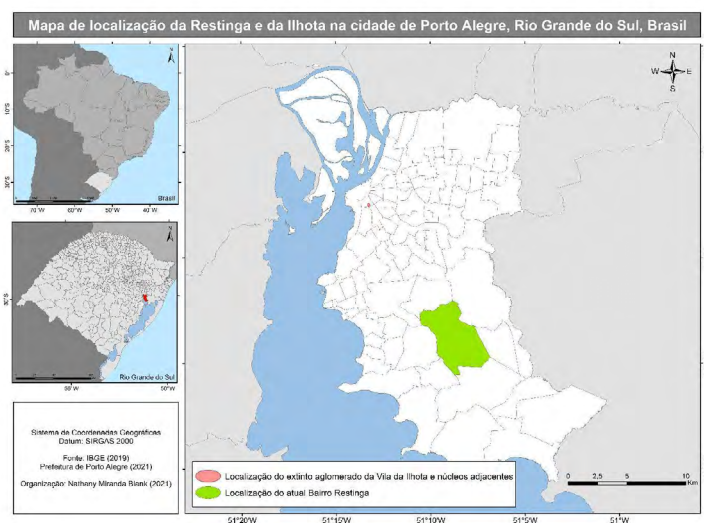
Continuando, esse bairro, situado no extremo sul de Porto Alegre/RS, se originou das remoções de malocas durante a ditadura militar. A Restinga originou-se, décadas passadas, a partir de outros locais e toponímias.

Restinga é um termo que designa formações sedimentares arenosas costeiras recentes (período Quaternário) e uma comunidade vegetal adaptada ao solo arenoso e ao ambiente litorâneo, conforme pode ser observado em Ribeiro (2003). A formação de restinga inclui locais nos quais o ambiente litorâneo deixou de ser presente, mas, na escala geológica, correspondem a um passado tão recente que suas feições encontram-se preservadas. Até meados da década de sessenta, século passado, a planície arenosa, que viria a ser transformada em populosa área urbana, caracterizava-se ainda como restinga natural. Ela distava da cidade de Porto Alegre e essa circunstância foi decisiva para que tenha sido repentinamente ocupada por um contingente majoritariamente negro – distância, isto é, uma população incômoda aos olhos da sociedade branca foi removida para lá.

Chamava-se Ilhota o principal entre os locais anteriores de populações que deram origem ao aglomerado da Restinga. Localizava-se adjacente ao Centro de Porto Alegre. Estudos como os de Araujo

(2019), Gamalho (2009), Soster (2001) e Zamboni (2009) reconstituem a história geográfica da transferência populacional da Ilhota para a Restinga. As respectivas localizações estão representadas no mapa de localização (figura 1), sendo aproximada a localização da Ilhota, pois foi organizada a partir dos dados históricos e fotografias antigas.

Figura 1 - Mapa de localização.



Fonte: IBGE (2019), Prefeitura de Porto Alegre (2021).
Organização: Nathany Miranda Blank (2021).

Maloca é uma cabana de uso coletivo que caracteriza o modo de vida de alguns povos indígenas no Brasil. No Rio Grande do Sul, passou a ser usado popularmente para designar habitações citadinas improvisadas com sobras de madeira, papelão e lona, sendo seus moradores chamados de maloqueiros. No Brasil, diferente do modo como o termo é utilizado na Europa, vila costuma designar um conjunto urbano de casas construídas com esse modo improvisado e precário, ou seja, casebres.

A população das vilas (ou vila, o crescimento dos aglomerados de casebres tendia a fundi-los numa extensão contínua) era constituída pelas segunda, terceira e quarta gerações de descendentes de escravos. Filhos, netos e bisnetos de despossuídos de terras, rendas e liberdade, sendo eles, os descendentes, também possuidores, de nascença, não de propriedades nem de facilidades, mas do estigma colado à pele pela discriminação exercida pela sociedade branca. A eles juntavam-se imigrantes rurais resultantes do êxodo, ou seja, trabalhadores do campo desde sempre sem terras ou de escassa terra eram dispensados das lavouras por proprietários e capatazes em função da mecanização do campo.

Araujo, Gamalho, Soster e Zamboni situam a remoção da Ilhota no contexto da denominada política de higienização das grandes cidades brasileiras, colocada em curso a partir da década de cinquenta não mais de maneira pontual e esporádica, mas de modo sistemático. Em Porto Alegre, as remoções de vilas de malocas, localizadas em várias partes do perímetro da área central expandida, foram justificadas com o lema “Remover para Promover”, o que significava principalmente a promessa da construção de melhores casas, pelo poder público, para os removidos. Esses foram destinados a um local distante, 26 km do centro da cidade que, atualmente, recebe o nome de bairro Restinga.

Dados do Instituto Brasileiro de Geografia e estatística, produzidos a partir do Censo Demográfico de 2010 indicam que 41% dos habitantes da Restinga se autodeclararam negros, índice parecido com a média dos demais bairros mais pobres (Arquipélago, Bom Jesus, Cascata, Coronel Aparício Borges, Lomba do Pinheiro e Mário Quintana), enquanto esse percentual é de apenas 3% para os bairros de maior poder aquisitivo em Porto Alegre (Bela Vista, Boa Vista, Higienópolis, Moinhos de Vento e Mont’Serrat). Esses dados confirmam o esperado: o percentual de população negra na Restinga é 13,66 vezes maior do que o mesmo índice nos bairros de renda mais elevada. Porém, há indagações relacionadas ao modo como a pesquisa é realizada.

Há rumores de que parte dos recenseadores induz a se declararem brancas as pessoas em dúvida quanto à autodeclaração. E também é comentário corrente que muitas pessoas de evidente matriz afro-descendente não precisam de indução alheia para se autodeclararem brancas. Tais rumores e comentários indicam que o percentual de população que poderia se declarar negra talvez seja significativamente maior do que o registrado nas estatísticas. O que nos interessa aqui não é a mensuração exata de porcentuais populacionais quanto à aparência da melanina na pele, mas o registro de como a condição da pessoa negra permanece estigmatizada, ao ponto de tornar questão polêmica o que poderia não ter essa importância – as nuances da cor da pele – se o contexto social ainda não fosse de dominante desigualdade econômica associada à discriminação racial, reflexo da história geográfica da Restinga.

LUGAR OU TERRITÓRIO? AMBOS?

Espaço geográfico, território, paisagem e lugar estão entre conceitos que operam complexas identificações de particulares a gerais. Porém, cuidado, essas palavras – espaço geográfico, território, paisagem, lugar – não são, por si mesmas, conceitos. São palavras. Essas palavras evocarão conceitos diversos dependendo do contexto teórico onde estiverem inseridas.

Lugar, a mesma palavra será denotativa de sentidos conceituais diversos se inserida na construção de Yi-Fu Tuan ou na construção de Milton Santos. E nuances conceituais poderão ser encontradas no interior de cada um desses dois referenciais, dependendo da época de determinada elaboração em suas respectivas trajetórias teóricas.

Para Tuan [(1974) 2015, (1979) 2015], uma determinada área que tenha significado especial de bom afeto para o indivíduo deixa de ser mero local. Eleva-se a lugar, com sua fusão de lembranças e de acontecimentos renovados, experiência de vistas, sons, cheiros, combinação acolhedora de ritmos naturais e artificiais – passado, presente, expectativa de continuidade. Em relação ao local que se torna lugar, a pessoa desenvolve sentimentos de gratidão e talvez posse, lugar que, para outros, talvez continue a ser apenas local. Quem ama o lugar talvez desenvolva contra estes outros um estado de alerta de menor ou maior intensidade, eles serão as potenciais forças adversas invasoras do lugar. E serão meu grupo outros que compartilhem do amor pelo lugar.

Para Santos [(1996) 2017], o que define o lugar não são seus caracteres tomados apenas como o interior de um ponto no espaço, mas a consideração desse lugar como espaço de relações contextualizadas por múltiplas e imbricadas escalas, uma teia de objetos e ações com causa e efeito e que atinge tanto as variáveis internas já existentes quanto novas que irão se internalizar. Para Santos, “mais importante que a consciência do lugar é a consciência do mundo, obtida através do lugar” (2005, p. 61).

O conceito topofílico elaborado por Tuan é imprescindível para compreender o sentimento de muitas pessoas da Restinga pelo bairro – e tremendamente insuficiente. O conceito elaborado por Santos é um guia poderoso e necessário para montar o quebra-cabeça desse bairro de maioria negra e pobre tantas vezes discriminada pela cidade em torno, que flerta com a fantasia de se dizer branca e europeia ou ianque. Observe-se, na cidade de Porto Alegre, os nomes ingleses de centenas de restaurantes, bares, lojas, estabelecimentos de estética e de outros serviços, os nomes franceses, italianos e alemães que, juntos, somam outras centenas. E observe-se a ausência de nomes africanos. Qual cor de pele os monumentos, quase exclusivamente, prestigiam?

Restinga, bairro de tensões decorrentes de disputas de narcotraficantes pelo domínio, de criminalidade entranhada no cotidiano, de lembranças de crimes que ultrapassaram em muito a violência usual. Bairro de pessoas que vão para o trabalho e retornam para casa em ônibus que demonstram o motivo de se comparar a superlotação a sardinhas comprimidas dentro de lata. Mesmo assim, bairro que é lugar amado para grande parte das dezenas de milhares de pessoas que o habitam, sentimento intenso que contagia professores que moram em outros bairros, mas que ali vivem a docência.

O conceito de Tuan é insuficiente para compreender o sentimento da Restinga, pois o amor de Tuan não é vigorosamente entranhado de raiva contra a ausência de dignidade, revolta, luta de classes, luta racial, luta pela igualdade entre gêneros.

O conceito de Santos tem a complexidade da consciência de mundo obtida através do lugar e da potência do lugar que se faz consciência crítica da teia de objetos e ações com causa e efeito que, desde fora, atinge todas as variáveis internas. No entanto, o conceito de Tuan destaca uma placidez que se apresenta tantas vezes num fim de tarde, numa conversa com o dono da quitanda, uma placidez sem a qual algo de essencial se perderá na compreensão do bairro. Porém, o conceito de Santos virá nos trazer a necessária lembrança de que talvez o dono da quitanda pague ao narcotráfico uma taxa de salvo conduto para não ser molestado, e que possivelmente o traficante pague taxa ao policial para que o policial o deixe “trabalhar”, e que polícia trata branco de um jeito e trata negro de outro jeito.

Não obstante, o lugar de Tuan ressaltará a diária vibração de adolescentes no recreio escolar, no pátio, onde não discutem se o *funk* carioca é o melhor ou se melhor é o pop no inglês que eles não entendem, ambos são ótimos, agitam os corpos, efêmero diário que parece eterno, celebração que se sobrepõe a tudo, paixão por este lugar e por este momento. No entanto, porém, não obstante, a operação de

identificar particulares empíricos a enunciados gerais não cessará de evidenciar que a luminosa apreensão do sensível no lugar em Tuan é prenhe do vazio de uma insuficiência gritante. E que a necessária compreensão complexa e crítica, propiciada pelo lugar em Santos, poderá perder algo da alma se relegar ao posto de secundário o apelo do sensível vivido como fenômeno que pulsa aquém, durante e além em relação à análise da inserção do indivíduo ao macro.

Mas Santos, na verdade, não relega ao posto de secundário o apelo do sensível e das emoções e sentimentos que ao sensível se ligam: para ele, o lugar, ao mesmo tempo em que é o quadro de referência pragmática ao mundo e, deste, recebe solicitações e ordens precisas para ações condicionadas, é também o teatro insubstituível das paixões humanas, geradoras da multiplicidade cotidiana das manifestações de espontaneidade e criatividade [(1996) 2017].

Porém, numa abordagem realizada com apoio no conceito de Santos, não necessariamente essa atenção ao ver, escutar, tocar, sentir e às emoções e aos sentimentos ocorrerá pela via dos modos como os fenômenos inscrevem-se nas mentes. Essa atenção pode ocorrer por outras formas de apreensão relacionadas a eventos, o que também trará os afetos ao primeiro plano, mas não garantidamente os modos como os fenômenos estão inscritos nas mentes, com a multiplicidade de seus dizeres e de suas memórias.

A pesquisa geográfica inspirada em Tuan garantirá essa atenção que não será confundida com atenção ao evento, mas sim, atenção à inscrição do evento como fenômenos nas mentes. Contudo, essa atenção inspirada em Tuan não garantidamente discernirá a outra inscrição: do mundo no lugar, da teia de objetos e ações com causa e efeito e que atinge tanto as variáveis internas já existentes quanto novas que irão se internalizar.

O estudo do qual resulta essa análise é aquele praticado in/formalmente, todos os dias, por vários que observam práticas, discutem conceitos e teorias, trocam ideias e propostas, e assim o fazem dentro e fora de salas de aula, de reuniões de conselhos escolares, de gabinetes docentes, dentro e fora dos horários dos contratos de trabalho. Diz respeito principalmente a quem é professor e presença cotidiana no bairro. Pensar sobre conceitos é eixo central para essa prática em rede, pois todos os dias faz-se necessário compreender acontecimentos com o auxílio do olhar teórico. Cotidiano educacional: quando e onde o teórico é desestabilizado pela prática projetada pelo teórico – práxis.

Lugar definido pela pulsação topofílica ou lugar definido pela consciência crítica acerca do mundo que ali se internaliza com suas agruras e potências? Ambos, pois não se trata de tomar partido a priori por um ou por outro, é preciso escutar os “nativos” e, para os intérpretes dessa escuta, suas falas respondem: ambos os conceitos lhes servem para identificar experiências a enunciados e significar de outros modos os acontecimentos de sua vida. Lugar ou território? A reflexão sobre a experiência dos acontecimentos volta a dizer: ambos.

Sendo a territorialidade a expressão de um modo de viver, que, para existir, precisa disputar e conquistar ao menos um parcial nível de posse sobre determinada parcela do espaço, essa parcela de espaço, menor ou maior, pode ser concebida como território – menos ou mais consolidado – do contingente populacional com algum grau de coesão societária e que ali exerce o modo de viver em questão. Eixo fundamental a ser pensado nesse enunciado formulado diz respeito exatamente a esse “menos ou mais consolidado”, principalmente ao “menos”. Trata-se mesmo de território sob essas condições denotativas do relativismo expresso pelo “parcial nível de posse”?

Há esforços cotidianos por apropriações. Isso nos remete à formulação de Haesbaert (2004) quanto a não se reduzir a noção de território a um binarismo expresso meramente em termos de ter-se ou não

a hegemonia. Mais do que sim ou não congelados: existe o movimento. Haesbaert refere-se a posses – em muito, simbólicas – que marcam o diverso e o complexo a desestabilizar o estabelecido e a engendrar novas estabilidades associadas a parciais e provisórias territorializações.

Zambrano (2001) sintetiza: território se conquista. Mais do que a estreiteza do binarismo do “sim, ali existe um território” ou “não, ali não existe um território”, Zambrano propõe atenção para um sentido de pertencimento a uma comunidade que confronta com a ordem de outros e se organiza de acordo com padrões de diferenciação frente a essa ordem confrontada: há território em processo.

E, na geografia, para Bragioni e Araújo (2020) o corpo é a materialidade do sujeito, que pode ser entendido como sinônimo de espaço praticado, uma posição única de como vemos o mundo e como um território através do qual expressamo-nos no mundo, portanto, há uma relação de reciprocidade entre o espaço-corpo e o espaço geográfico e suas dimensões de análise, pois um está dentro do espaço do outro e é produtor de espaço.

ENTRE DISTÂNCIAS E ESTEREÓTIPOS: ESTRATÉGIAS EMANCIPATÓRIAS DO LUGAR CONSTRUÍDO

Das malocas realocadas para um espaço distante surgiu um lugar, que carrega a herança de sua origem. O mesmo estigma atribuído aos moradores da Ilhota será transposto para o estereótipo de restingueiro. Ninguém moraria na Restinga se não fosse marginal, que no estereótipo internalizado no senso comum não significa à margem, posto à margem pelo processo social, mas, sim, bandido.

Há a atribuição do estereótipo restingueiro, sendo oriundo da marginalidade, compreendida num sentido ambíguo pela alusão que faz tanto no sentido penal-civil-criminal (de ser bandido) quanto no distanciamento físico e de acesso a infraestruturas que deveriam ser garantidas pelo estado, este, que se apresenta de forma tangencial, distante, periférico, em relação às necessidades daquela população.

O estereótipo de bairro de marginais possui raízes estruturais, que se iniciam muito antes da própria remoção. A Colônia Africana também era um lugar cuja identificação pela sociedade hegemônica estava vinculada aos desordeiros e marginais (RECH, 2012). Ambos os locais, mesmo com a distância temporal, não possuíam grande atenção da segurança pública, pois o estado se fazia menos presente, em muitos aspectos, desde a disponibilização de infraestruturas até opções de lazer, passando pela segurança, saúde e educação. Nesse ínterim, Lefebvre (2001) afirma que essa forma de atuação do estado favorece apenas classes sociais mais elitizadas financeiramente.

Entre as lutas, há aquelas para dissuadir a imagem de que a Restinga é um lugar de marginais. A segunda e a terceira geração de moradores do bairro sofrem ainda com esse estereótipo. A percepção dos que defendem números menores da marginalização está alicerçada à territorialidade que se constituiu a partir da integração da cultura primeira (dos que foram removidos) com o contexto contemporâneo do lugar/território. Uma estratégia utilizada foi a disponibilização, para os moradores, de equipamentos urbanos para qualificá-los. É nesse ínterim que um coletivo de lideranças comunitárias vai se empenhar para buscar uma unidade do Instituto Federal, pois mudar esse estereótipo através de equipamentos urbanos significa mais do que dispor deles apenas. É também eliminar o ponto negativo na busca de uma oportunidade de trabalho atribuído exclusivamente pelo lugar onde se mora, realidade de muitos deles. Os trabalhos se iniciaram em 2006 e jamais terminaram, pois esse coletivo continua bastante presente na instituição, participando de diversos fóruns, como o Conselho de *Campus*.

Desde o início, as ações dessa coletividade, majoritariamente negra e feminina, estabeleceram estratégias, essas carregadas de compreensão sobre os lugares da cidade e seus impactos – o seu e os demais. Mas, afinal, o que elas significam para a geografia?

O significado parece encontrar um suporte na concepção de experiência e existência, ou seja, nessa relação estabelecida que conforma o espaço, dotado de sentimentos também. Para Marandola Jr. (2020, p. 5), essa concepção assume a “prerrogativa do sujeito na constituição dos lugares”. Pautando-se por essas concepções, a leitura de que lugares como a Restinga podem ser compreendidos por perspectivas culturalistas, especialmente a partir de grupos sociais, cujo entendimento, significados e representações coletivamente constituídas se tornam fundantes desse lugar. Nessa mesma perspectiva, pode ser analisado que a Restinga, envolvendo seus atores e elementos que vão se constituindo ao longo do tempo – e o *Campus* é parte disso – se torna uma unidade muito forte, ou seja, há uma unicidade de conjunto. É essa perspectiva de autoconsciência da realidade que vai se traduzindo na necessidade de busca da instituição, bem como é, talvez, o elemento mais forte para que essas pessoas não tenham desistido de buscá-lo, mesmo com todos os entraves ocorridos. Embora lideranças comunitárias, como a sr.^a Maria Guanecci Marques de Ávila, tenha dito que é um sonho que se realiza, uma interpretação possível para essa fala é: a autoconsciência da necessidade de melhor qualificação é a motivação para não ter desistido e a noção coletiva é o maior significado que poderia ter colhido.

O bairro Restinga, no momento da análise, não se apresentava e nem se apresenta como apenas o lugar dado, como espaço absoluto, mas sim, mostra-se como um ser-no-mundo, ou seja, o que possui autoconsciência a partir das relações entre as pessoas e o meio que as envolve, meio esse que se modifica constantemente pelas ações dos atores que o constituem, formando uma unicidade do lugar. Esse,

por sua vez, demanda ações, quer seja do Estado, quer seja do pesquisador que o investiga, pois é dotado dessa consciência. É nesse sentido que uma interpretação possível para esse fenômeno é quando o objeto se torna sujeito, tanto na pesquisa quanto na proposição de diversas ações. Na concepção de Marandola Jr, analisar tais eventos por uma concepção fenomenológica apenas não seria suficiente, pois esta busca analisar o que parte do indivíduo, mas não questiona o porquê das suas ações. Ora, podemos saber as ações que os interlocutores tomaram, mas por que eles as fizeram? É nesse ponto que a autoconsciência do lugar prevalece.

Para analisar criticamente o conceito, torna-se necessário “dotar de movência e dinamicidade o lugar que, para eles, estava preso ao hermetismo e à cristalização dos sentidos e da própria identidade” (Marandola Jr., 2020, p. 5). Isso significa que essa autoconsciência está sendo motivadora das ações, pela crítica à realidade, mas sem perder a identidade e a sua característica. Não é à toa que o adjetivo restingueiro foi atribuído aos moradores, sintetizando a sua identidade, mas isso não os limitou e sim, os fez moverem-se. Para o autor, o evento, palavra utilizada por Milton Santos para definir o lugar, ganha destaque, tornando-se um nó, como “um feixe de relações nas quais o espaço está implicado, dinamicamente, mas nega qualquer conexão com o espaço absoluto ou mesmo com o espaço relativo dos pontos de vista” (2020, p. 5). Na realidade, o autor contesta a própria relatividade, dando essa ideia de constituição permanente do lugar, como um processo das relações constantemente modificado. Portanto, ele estaria em devir, afinal, a construção e desconstrução são constantes pelas contradições, pelas lutas políticas e pelos desejos.

Nessa perspectiva bastante singular, a organização da Restinga parece advir de uma teimosia por conquistar aquilo que a autoconsciência a orientou, rompendo com algumas formas tradicionais de arranjos, que sinalizam ser características das periferias, onde os

coletivos precisam recorrer ao poder público, devido à sua omissão para com eles, como executor e garantidor dessas estruturas. Servem como exemplo o *Campus*, o Hospital, e todas as demais conquistas, cujo processo se deu dessa maneira.

Haverá melhor demonstração de sentimento de pertença, destino compartilhado, do que preparar o futuro para os próximos e reconhecer heranças recebidas nos vínculos entre gerações? Para Haesbaert (2004), reconhecer o caráter imanente do esforço de territorialização na vida de indivíduos e grupos sociais abre para outro reconhecimento – do potencial desse caráter imanente para perspectivas políticas.

O longo processo, com toda sua carga em busca de legitimação simbólica, procura produzir-se como algum contrapoder na medida em que confronta a estrutura social que marginaliza seus sujeitos e mais marginalizaria se, por estes, num crescendo de organização, não fosse confrontada. A diferença de destinos entre as populações da Ilhota e da Restinga evidencia a mudança a que pode chegar esse crescimento de territorialização do contrapoder dos periféricos na arena das negociações com o poder.

Há o poder do Capital, que, se não confrontado, reduz pessoas a recursos e, por extensão, a sub-recursos e não-recursos, e as pode levar ao desenraizamento absoluto, pois recursos existem para serem disponibilizados e indisponibilizados. Há o poder do Estado em níveis variados e contraditoriamente articulados, que pode reduzir-se ou não a aparelho do Capital, assim como pode tornar-se, o Estado, a razão de si mesmo a serviço da reprodução de seu poder em separado da sociedade. Há o poder do narcotráfico, que viceja nas feridas do tecido social e explicita a violência como possibilidade sempre latente na constituição do poder.

A produção de sua territorialidade, expressão do modo de viver num território em processo, vem conduzindo a comunidade da Restinga ao sentimento de lugar em duplo sentido: topofílico e consciência

crítica do mundo a partir do lugar. O sentimento de lugar em duplo sentido vem conduzindo a comunidade da Restinga à produção de sua territorialidade. Há miséria, barbárie, alienação. Há processo. Há conjunto de questões de luta – há uma mesma/múltipla luta e, nesta, a conquista e produção continuada do Instituto Federal, *Campus* da Restinga, tornou-se catalisadora da autoconstrução da comunidade.

LUGAR TERRITORIALIZADO, TERRITÓRIO LUGARIZADO

Amor ou indignação? A pergunta pressupõe excludentes entre si o amor e a indignação, o pressuposto é tolo. O amor haverá de indignar-se quando pessoas, unidas por sentimento de pertença, conscientizarem-se umas às outras das agressões ao seu destino compartilhado. Amor indignado. Indignação amorosa.

Lugar territorializado: amor pelo lugar forma perspectivas para a consciência do mundo, consciência do mundo forma perspectivas para o amor pelo lugar, consciência e amor realizam-se na defesa e, portanto, posse do lugar como território a ser produzido por consciência e amor em processo por sujeitos que, em graus variados, compartilham destino associado ao lugar e ao desdobramento do lugar em território.

Território lugarizado: apossar-se ou estar em movimento de posse de um território é condição para a territorialidade como expressão de um viver possibilitado por esse território e, dependendo dos sujeitos desse viver, o território pode passar a significar lugar de referência para sentimento de pertença e de destino compartilhado, lugar no mundo e diante do mundo para o qual os sujeitos afirmam simultaneamente sua diferença e identidade.

Dizendo de modo mais simples e não menos verdadeiro: Porque precisa ser protegido, o lugar de amores e de consciência do mundo precisa afirmar-se posse e diferença em confronto, território. Porque possibilita a vida em amores e consciência do mundo, o território de luta significa-se também como lugar de amores, lugar de consciência do mundo. Lugar e território, ao mesmo tempo.

As concepções de lugar territorializado e território lugarizado, a partir da experiência da Restinga, não indicam a tentativa de demarcação de linha rígida ao redor de uma área. Os depoimentos demonstram que não se trata de estabelecer um muro entre um dentro e um fora: a luta que confronta é também reivindicação pela educação como um dos fatores – fator fundamental – para a inserção cidadã da comunidade na cidade, no país, no mundo. Há afirmação de sua diferença diante da história e da geografia que, desde muito antes da Ilhota e desde muito além do espaço da antiga vila dos maloqueiros, produzem diáspora e marginalidade. Mas essa afirmação da diferença é ao mesmo tempo reivindicação pelo que lhes poderá incluir (eles acreditam) de outro modo – digno – na sociedade que confrontam. O quanto de ilusão eles talvez carreguem? Os autores deste texto avaliam que ilusório e arrogante seria acreditar que esta pergunta possa ser respondida a priori em relação à história e à geografia do mundo, do país, da cidade em movimento.

CONCLUSÃO

Esse estudo, ainda em andamento, decorrente, como mencionado, das experiências vividas enquanto perspectiva de pesquisa-ação sobre o bairro, alimentado de entrevistas com lideranças comunitárias e de material disponibilizado pelo acervo de memória do *Campus Restinga*, permitiu captar nuances de uma organização de

moradores aparentemente únicos. A prática docente mencionada é de alguém que está há seis anos atuando na instituição, compreendendo três anos e meio como diretor de ensino, com idas diárias ao local de trabalho, por mais de dez horas consecutivas. Essa quantidade de trabalho dedicada possibilitou ver o bairro e o significado da instituição para os moradores de maneira diferente, mas sem conseguir distingui-lo ao certo plenamente. Ao longo do processo, evidenciou-se amor e indignação entre os moradores. Quem escreve o texto também sente afeto ao bairro e, por senti-lo, embora de formas diferentes, também sente amor e indignação, especialmente, por ter sido acolhido pelos moradores, que fazem parte do bairro e, por que não, pelo lugar. Amor pelo bairro, pelo que foi construído, pelo que foi conquistado e indignação pela ausência das infraestruturas básicas necessárias para o mínimo e dignidade, quer seja por se tratar de uma população pobre e distante do centro da cidade, logo, marginalizada, quer seja por ser marginalizada pelo estigma da violência, do tráfico, que coloca todos os moradores no mesmo estereótipo de restringueiro. Antes de serem sentimentos, eles estão inseridos em perspectivas conceituais. A fenomenologia os compreende muito bem em seus papéis, enquanto a análise crítica pelo materialismo histórico não os contempla. Ambas as análises são importantes e existem no bojo do entendimento do bairro. Amor e indignação, ambos geram e geraram movimentos.

Portanto, o que ressaltamos é que, ao reivindicarem inclusão cidadã para si (e, em movimento de ampliação, para outros), em alguma pequena medida, eles modificam a sociedade que confrontam. E qual a medida para predizer até onde o pequeno poderá crescer?

Nosso objetivo não foi fazer um cotejo entre diversos conceitos acerca de lugar e território – trazíamos definidas duas perspectivas de lugar e uma de território desde o diálogo situado na pesquisa continuada, praticada in/formalmente todos os dias por vários que observam práticas, discutem conceitos e teorias, trocam ideias e pro-

postas, e assim o fazem dentro e fora de salas de aula, de reuniões de conselhos escolares, de gabinetes docentes, dentro e fora dos horários dos contratos de trabalho.

Se a operação de identificar enunciados particulares de enunciados gerais interfere na existência do objeto quando este nada sabe acerca de conceitos, o que acontece quando o objeto responde conscientemente aos conceitos, discute os conceitos, apropria-se ele mesmo, o “objeto”, da operação de discernir com quais enunciados gerais identifica seus eventos particulares e assimila essa reflexão à sua prática?

REFERÊNCIAS

ARAUJO, N.P. *Origens do Bairro Restinga, entre versões, a inversão do olhar sobre a memória: uma história autocentrada no discurso do sujeito subalterno sobre o processo de ocupação da comunidade entre 1967-1971*. Dissertação (Mestrado em História). Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2019.

BRAGIONI, G. L. L.; ARAÚJO, M. (2020). *Corpo e espaço: uma reflexão dialética acerca do objeto de estudo da geografia*. Revista Geografia, Literatura E Arte, 2(2), 49-64. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/issn.2594-9632.geoliterart.2020.168193>. Acesso em: abril, 2021.

CENSO DEMOGRÁFICO 2010: resultados do universo. In: IBGE. *Sidra: sistema IBGE de recuperação automática*. Rio de Janeiro, 2011b. Disponível em: <https://sidra.ibge.gov.br/posteriori/acesso/54006>. Acesso em: maio. 2020.

GAMALHO, N.P. *A Produção da Periferia: das representações do espaço ao espaço de representação no Bairro Restinga – Porto Alegre/RS*. Dissertação (Mestrado em Geografia). Instituto de Geociências, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2009.

HAESBAERT, R. *O mito da desterritorialização: do “fim dos territórios” à multi-territorialidade*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

LEFEBVRE, H. *O direito à cidade*. Tradução de Rubens Eduardo Frias. São Paulo: Centauro, 2001.

MARANDOLA JR, E. LUGAR E LUGARIDADE. Mercator (Fortaleza), Fortaleza, v. 19, e19008, 2020. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-22012020000100208&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 30 Abr. 2021.

RECH, T.B. *Casas de religião de matriz africana em Porto Alegre: territorialidades étnicas e/ou culturais a partir da antiga Colônia Africana*. Dissertação (Mestrado em Geografia). Instituto de Geociências, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2012.

RIBEIRO, W. C.(org.). *Patrimônio Ambiental Brasileiro*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2003.

SANTOS, M. (1996). *A Natureza do Espaço: técnica e tempo, razão e emoção*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2017.

SOSTER, A.R.de M. *Porto Alegre: a cidade se reconfigura com as transformações dos bairros*. Dissertação (Mestrado em História). Escola de Humanidades, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre: Pontifícia Universidade Católica, 2001.

TUAN, Yi-Fu. (1974). *Topofilia, um estudo da percepção, atitudes e valores do meio ambiente*. Londrina: Editora da Universidade Estadual de Londrina, 2015.

TUAN, Yi-Fu. (1977). *Espaço e Lugar: a perspectiva da experiência*. Londrina: Editora da Universidade Estadual de Londrina, 2015.

ZAMBONI, V. *Construção Social do Espaço, Identidade e Territórios em Processos de Remoção: O Caso do Bairro Restinga – Porto Alegre/ RS*. Dissertação (Mestrado em Arquitetura e Planejamento). Faculdade de Arquitetura, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2009.

ZAMBRANO, C.V. 2001. Territorios plurales, cambio sociopolítico y gobernabilidad cultural. In: *Boletim Goiano de Geografia*, n. 21. Goiânia: Instituto de Estudos Socioambientais da Universidade Federal de Goiás, 2001.



SEÇÃO 2

**TRAJETÓRIAS,
FEMINISMO(S)
e PROTAGONISMO
DA MULHER NEGRA**



4

Cleusa Albilha de Almeida

Marcio Bigolin

Cristóvão Domingos de Almeida

**TRAJETÓRIAS DE MULHERES
NEGRAS em UMA COMUNIDADE
QUILOMBOLA URBANA
CHÁCARA DAS ROSAS
CANOAS – RS**

INTRODUÇÃO

Este trabalho tem o desejo de se aproximar um pouco das palavras da autora Angela Davis (2013, p.10) em sua obra *Mulher, Raça e Classe*, em que faz a seguinte reflexão: “se e quando um historiador contar corretamente as experiências das mulheres escravas ele ou ela terão feito um inestimável serviço”. Isso significa que não é apenas pela acuidade histórica que esse estudo deve ser conduzido, mas pelas lições históricas dessa era escravagista e que poderá acender a corrente da batalha das mulheres negras e de todas as mulheres pela emancipação e liberdade. E em nossa equipe, como pesquisadores (as), apenas podemos propor algumas atividades e destas tecer ou mesmo analisar algumas narrativas, as quais podemos chamar de manifestos de algum tipo de literatura, e mesmo tecer um espaço para ouvi-las e quem sabe emancipá-las em uma dinâmica de respeito às suas histórias de mulheres negras em um quilombo urbano, como é o caso da Chácara das Rosas.

Este trabalho conta com algumas narrativas de mulheres negras, deixando-as muito livres para expressarem seus sentimentos desde o início do quilombo até os dias atuais. A título apenas de entendimento, o quilombo passou por uma grande transformação devido a sua localização, pois está situado no bairro Marechal Rondon, região central da cidade de Canoas no estado do Rio Grande do Sul. O Quilombo Chácara das Rosas é o primeiro quilombo urbano do Brasil e, com o crescimento da cidade, vem sofrendo diretamente com estas modificações. No ano de 2018, foi inaugurado no bairro um dos maiores *shopping centers* do Rio Grande do Sul. Esta inauguração trouxe uma valorização no bairro, agregando valor aos imóveis, maior visibilidade e circulação de pessoas. Ocorre que essa transformação gerou para os quilombolas sua supressão em meio ao crescimento.

Desde 2018, foi perceptível o quanto essas mudanças afetaram também sua forma de vida. Se antes atuavam para manter viva sua cultura, sua história de luta e resistência dos escravizados refugiados, uma vez que muitos deles vieram fugidos dos engenhos e das fazendas no período da escravidão, após a transformação e desenvolvimento do bairro estas ações já não são percebidas tão facilmente. Com o desenvolvimento econômico, sobretudo as mulheres sentem-se sem formação para debater e propor encontros formativos para a juventude. E, nesse sentido, alunos voluntários, sob a orientação de docentes, fizeram oficinas que ajudaram a dinamizar o diálogo sobre empoderamento feminino, e mesmo sobre a questão do ser e estar em uma comunidade quilombola urbana.

REFERENCIAL TEÓRICO: A COMUNIDADE COMO LUGAR DE PERTENCIMENTO, PARTILHA E CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE

A noção de comunidade em Tönnies (1947) recebe influência da psicologia individual. Ele parte da ação individual dos sujeitos para compreender as interações sociais coletivas, concebidas como relações orgânicas, ligadas às necessidades vitais das pessoas, e reflexivas, caracterizadas pelo predomínio do pensamento. Essas relações dizem respeito às ações dos sujeitos nas interações que mantêm entre si e com o outro.

A comunidade foi pensada por Tönnies (1947) enquanto organismo vivo e dinâmico que contribui com os valores identitários. Já os valores na sociedade reforçam e aprofundam as diferenças. Estas se materializam na artificialidade das trocas sociais, no individualismo exacerbado, na manutenção das desigualdades e no alto grau de competitividade. Nesse contexto, enquanto na comunidade as rela-

ções sociais visam às interações coletivas, a sociedade preza pelo isolamento, desigualdade, descarte e competição.

Tönnies (1947, p. 65) constata que “[...] se na comunidade os homens permanecem unidos apesar de todas as separações, na sociedade permaneceram separados não obstante todas as uniões”. Nesse sentido, existem diferenças e tensões entre comunidade e sociedade. A comunidade pode ser compreendida como um sistema dinâmico e aberto às possibilidades nas relações sociais, favorecendo, por exemplo, a organização social comunitária e a participação dos sujeitos. Por sua vez, a sociedade é vista como interferente no espaço comunitário. Isso se justifica, de acordo com o autor, porque o sistema capitalista com a sua fase voltada ao neoliberalismo interfere, de maneira acentuada nos vínculos sociais, deixando as experiências fragmentadas e com forte apelo ao individualismo, acarretando a competitividade, que gera a desintegração e disputas no seio da comunidade.

Dialogando com Tönnies (1947), Weber (1987) reforça que a comunidade é o espaço de relação social que se baseia no sentimento dos sujeitos de pertencerem a um mesmo espaço. Desse modo, o autor opôs comunidade à sociedade, ao afirmar que, na sociedade, a relação social é motivada por interesses ajustados racionalmente.

O autor sustenta ainda que a base da existência de uma comunidade é o pertencimento. Entretanto, deve ser ressaltado que há uma linha tênue entre pertencer a um determinado grupo, ser excluído dele ou, simplesmente, movimentar-se em direção a espaços onde o sujeito é aceito e valorizado. Essa movimentação em busca do pertencimento não isenta o sujeito de observar as regras atuais estabelecidas pelo conjunto da sociedade.

No esforço teórico, compreendemos que a comunidade conecta-se com a realidade sociocultural e comunicativa dos sujeitos, valorizando as experiências, os convívios e as vontades humanas (TÖN-

NIES, 1947), a solidariedade, a compreensão, o respeito (MUÑOZ, 2003), e as mobilizações que surgem em busca da igualdade e da justiça social. São dimensões que ajudam a dar sentido às interações sociais que se estabelecem no espaço comum. Sendo assim, a noção de comunidade deve ser compreendida como lugar de múltiplas possibilidades, sem perder de vista, evidentemente, as tensões e os conflitos existentes no seu interior, mas ressalta-se que os grupos sociais têm potencial para lidar com essas diferenças. Esse processo de encontros e desencontros faz parte da dinâmica da vida comunitária, embora os vínculos duradouros favoreçam a superação das tensões, ajudando, assim, a afirmar os valores e as práticas coletivas.

A COMUNIDADE QUILOMBOLA CHÁCARA DAS ROSAS

No início da década de 1940, os remanescentes de quilombo, João Maria Genelício de Jesus e Rosa Correa de Jesus se instalaram numa região conhecida como Barro Vermelho, no município de Canoas, região metropolitana de Porto Alegre, estado do Rio Grande do Sul.

Consta no relatório sócio-histórico e antropológico produzido pelo convênio INCRA/FAURGS (2006) como peça técnica para o processo de regularização do território da comunidade Chácara das Rosas que o casal, com doze filhos, adquiriu as terras com a venda de lenha. A região foi escolhida por ser área rural, com grande extensão de matas nativas, formada por chácaras que majoritariamente eram usadas para criação de animais e casas de campo. E, como a atividade econômica dos remanescentes de quilombo era a extração e a venda da lenha, o lugar era propício. Outras características também devem ser levadas em conta: as vias de acessos e as proximidades entre as cidades São Leopoldo e Novo Hamburgo, fatores que possibilitaram os deslocamentos para a comercialização dos produtos.

Na década de 1970, o município passou por diversas mudanças, dentre elas, o processo de urbanização que transformou o atual bairro Marechal Rondon, onde está localizada a comunidade Chácara das Rosas, numa das regiões mais valorizadas do município, acolhendo edifícios residenciais e comerciais; isso demonstra a evolução e a circulação de pessoas na localidade. Sobre esses avanços o relatório antropológico destaca:

[...] Atualmente, o território da comunidade Quilombola Chácara das Rosas, está situado em uma das áreas imobiliariamente mais valorizadas da cidade de Canoas. Uma grande quantidade de casas e condomínios vem a algum tempo sendo construídos e comercializados, visando principalmente um público de alto poder aquisitivo. (INCRA-FAURGS, 2006, p. 93).

Com adequações na infraestrutura, o bairro Marechal Rondon passou pelo processo de valorização do setor imobiliário, atraindo a classe social com poder aquisitivo elevado e, em consequência, os moradores de baixa renda, com pouca estrutura financeira sofreram pressão para vender suas propriedades, resultando num processo de separação entre as classes sociais, conduzindo esses moradores para bairros mais distantes, sem infraestrutura urbana e, conseqüentemente, menos valorizados.

Entretanto, os remanescentes de quilombo resistiram e continuam a resistir à especulação imobiliária e às tentativas de desconstruir a imagem e a territorialidade da comunidade Chácara das Rosas. Os moradores da comunidade vivem rodeados de condomínios de alto padrão, hipermercados e como já foi dito, recentemente foi inaugurado um grande *shopping*. Mesmo assim, os remanescentes de quilombo lutam para manter o pertencimento da vida em comunidade, com as suas formas tradicionais de ocupar o território, preservando costumes, memórias, culturas e atividades que mantêm o coletivo de modo harmonioso, mesmo enfrentando as ausências do poder público na localidade, pois eles não têm acesso aos serviços públicos básicos, como energia elétrica regularizada, água potável e esgoto.

Chácara das Rosas recebeu o reconhecimento da Fundação Cultural Palmares como uma comunidade quilombola urbana e é formada por três núcleos familiares: Pinto, Santos e Genelício. De acordo com Lima (2017), a comunidade, em sua maioria, é constituída por negros e pobres e essa condição étnico-racial e social destoa da ocupação do bairro que atualmente é composta por pessoas fenotipicamente brancas e de classe média alta. Isso fez com que a área de aproximadamente 3.600 metros quadrados se transformasse num território de disputas, lutas por direitos, pertencimento e resistência das identidades étnicas.

Outro problema evidenciado é o valor dos produtos e serviços disponíveis nessa região. Com isso, a comunidade, por estar em desvantagem, necessita adquirir independência para não depender de serviços da região, os quais podem ser acima do poder de compra de seus moradores. É necessário salientar que a pesquisa apresentada neste artigo visou atender as necessidades expostas pelos Quilombolas. Os métodos e os resultados dessa interação com a comunidade são apresentados nas próximas seções.

NARRATIVAS DE VIDAS: APROXIMAÇÕES, HISTÓRIAS E ATIVISMOS

O primeiro contato com os moradores da Chácara das Rosas ocorreu no início do ano de 2019. A coordenadora da comunidade Isabel Cristina, mesmo com a saúde debilitada, acolheu os pesquisadores, com o forte desejo de relatar as marcas do anúncio e da denúncia (FREIRE, 2005) que vivenciam no cotidiano da comunidade. Ela anuncia algumas conquistas de direitos, dentre eles, a luta pelo reconhecimento do local como comunidade quilombola e denuncia os desafios enfrentados, especialmente a necessidade de formação aos jovens e as buscas em prol da preservação da memória, arte, religiosidade, costume e tradição.

Clandinin e Connelly (2011, p. 18) mencionam que “a pesquisa narrativa é um processo dinâmico de viver e contar histórias, e reviver e recontar histórias, não somente aquelas que os participantes contam, mas aquelas também relatadas pelos pesquisadores”. Com esse propósito prosseguimos com a narrativa da coordenadora da comunidade: a primeira lembrança que reúne mobilização, trabalho árduo de convencimento às instâncias institucionais e alegria foi quando as 24 famílias que residem na Chácara das Rosas receberam do INCRA, em 2009, a titularidade oficial da área de 3.619 metros quadrados.

Nas entrevistas com Isabel, ela fazia questão de reafirmar a conquista da área e as diversas “idas e vindas por que não contamos com apoio institucional, o que a gente teve foi a mobilização e a vontade para o reconhecimento”. Após quatro encontros com a coordenadora, foi necessário interromper os contatos por conta do agravamento da sua saúde. Com isso, os pesquisadores passaram a conversar com outros moradores e observar as ações organizativas implantadas por Isabel, principalmente os aspectos culturais. Ela incentivou a família Genelício a organizar as celebrações e as festividades de matrizes africanas. Destacam-se também os ativismos sociais iniciados na sua gestão, especialmente a conquista e execução do projeto das casas de alvenaria para os moradores - antes as casas eram de madeira, algumas sem reboco e sem banheiro no interior da residência. As residências deixadas pelos primeiros moradores eram de alvenaria com bastante precariedade e estas não tinham saneamento básico de água e esgoto. Em parceria com o INCRA e com a prefeitura de Canoas foram realizadas essas transformações.

Outra ação presente no cotidiano da comunidade é a geração de renda com a produção do artesanato e da padaria, o artesanato se dá de forma não estruturada, mas há algumas mulheres que fazem artigos da religiosidade do candomblé como colares de miçangas e também produzem tapetes de retalhos e de crochê para serem comercializados

nas feiras. A padaria conta com equipamentos industriais, porém está desativada por conta dos conflitos internos, dos embates na aquisição de produtos e a pressão de empresas locais para evitar concorrência.

Os próprios moradores reconhecem o trabalho da coordenadora “enquanto ela pode organizar e chamar o quilombo para essas festividades, a gente vivia muito alegre com a união das famílias embora com tantas diferenças” (ISABEL, 2019). Para além das conquistas materiais, Isabel travava uma luta simbólica, o incentivo aos estudos como processo de conscientização e transformações sociais e o uso das indumentárias que identificavam a população negra, tais como turbantes, roupas coloridas e diversos acessórios.

Nesse sentido, o incentivo de Isabel pelos estudos nos permite citar Freire (1990, p. 26), quando destaca que o acesso politizado dos sujeitos à pedagogia crítica lhes confere o direito de participar das decisões de transformar o mundo, incluindo nele as múltiplas vozes marginalizadas e silenciadas.

A preocupação sempre foi com a tomada de consciência e autonomia dos moradores (Figura 1), muito embora Isabel carregasse consigo uma preocupação “minha grande tristeza é saber que meu povo acomodou diante das tantas coisas recebidas pelo governo, pelas instituições de ensino que fazem pesquisa e desenvolvem projetos de extensão, meu povo se acomodou e contra o comodismo não há luta que vença”.

Os próprios moradores reconhecem que a filha de Isabel é a responsável por fabricar os acessórios para uso dos moradores e para comercialização nas feiras em parceria com a prefeitura de Canoas e de Porto Alegre.

Figura 1 – Atividade de “Resistência Cultural” ocorrido no próprio quilombo Chácara das Rosas - Canoas - RS.



Fonte: Acervo de Isabel cedido à pesquisa.

Essa narrativa materializa o sentimento das pessoas que atuam com os movimentos populares e eterniza a necessidade de se buscar o pertencimento ao local, sem cair no jogo dos dominadores, com o pensamento de ganhar algo em troca e guardar as resistências para que outras pessoas mobilizem outros a lutarem.

Isabel faleceu no Natal de 2019, aos 45 anos de idade. Nas redes sociais ela foi lembrada como a grande líder do quilombo urbano Chácara das Rosas.

Oiá inicia a condução de sua filha para o Orum, agora o espaço dos Orixás e Ancestrais ganham uma grande guerreira. Isabel Cristina Genelício, Mãe, Mulher, Negra, Yalorixá, Líder Quilombola estará sempre em nossa memória e coração, gratidão por toda história de luta e aprendizado que tivemos juntos. (Acervo do Projeto de pesquisa Manifestações Literárias)

Essa manifestação reivindicando a proteção e acolhida dos orixás indica outra ação efetiva de Isabel na comunidade, a construção de um Centro de Umbanda, entretanto vale mencionar que nas vivências comunitárias se praticam, além da religiosidade ancestral, a cristã e as pentecostais. É importante destacar que há convivência entre as práticas e partilhas da religiosidade, tanto que ocorre a continuidade dos encontros e dos rituais no Centro de Umbanda. E cabe ressaltar que partes dos artesanatos produzidos pelas mulheres quilombolas são para os pais de santos de outros quilombos.

PROTAGONISMO E ENGAJAMENTO DA MULHER

Antes mesmo do afastamento da Isabel, devido à doença e sua morte, a jovem Geane Santos (Figura 2) assumiu a coordenação da comunidade quilombola. Ela é mãe de cinco (5) filhos e separada. Aliás, observamos que essa situação ocorre com outras mulheres negras da comunidade, especialmente àquelas que assumem trabalhos domésticos, e, com a instalação do *shopping center* na localidade, elas são empregadas nas empresas terceirizadas de limpeza dentro do *shopping*, inclusive a própria Geane trabalha em uma empresa terceirizada e, no período de pandemia da COVID-19, em 2020, o salário foi reduzido, dificultando ainda mais a vida digna.

Figura 2 – Liderança Quilombola Chácara das Rosas - Canoas - RS.



Fonte: Acervo do Projeto de pesquisa Manifestações Literárias.

Nas atividades como coordenadora, ela revela preocupação e esforço para resolver a situação de conflito interno que se instalou entre os três núcleos familiares: Genelício, Santos e Pinto. O conflito causa desgaste nas relações interpessoais e afeta a mobilização do trabalho coletivo, é o que ocorreu com a horta comunitária: a família Pinto liderou o plantio, oferece espaço de plantio e colheita para os demais moradores, mas pela ausência de harmonia nas relações, o trabalho coletivo não ocorre.

A padaria instalada na comunidade também é afetada com os desacordos familiares. Criada com intuito de gerar e ampliar a renda dos moradores, está paralisada, “não por falta de equipamentos, mas

porque não se chega na divisão dos gastos”. Na padaria, os custos com energia elétrica são elevados, inclui-se também na lista de gastos o custeio com os materiais para a produção de pães, ou seja, administrativamente, os empreendimentos coletivos precisam: aderir e cumprir os acordos, as regras, os pagamentos dos gastos e a divisão equânime dos recursos, caso contrário, uma parcela dos trabalhadores arca com o trabalho e com as dívidas, ocasionando prejuízos.

A coordenadora Geane dos Santos, ao falar sobre os gastos coletivos com a manutenção e serviços para o funcionamento do quilombo urbano Chácara das Rosas revela que essa situação às vezes interfere nas coisas simples, por exemplo, a solicitam para verificar o vazamento da água, mau uso de equipamentos que comprometem a convivência na comunidade e doença familiar. Numa proposta de coletividade, os próprios moradores poderiam mobilizar e cooperar para resolver situações rotineiras.

O trabalho teve o intuito de ouvir as narrativas de vidas, porém nem sempre foi possível executar o cronograma estabelecido devido aos interesses coletivos e pessoais, por exemplo, os jovens preferem o acesso às redes sociais, como o *Facebook* e o *Instagram*. Na grande maioria das casas que há jovens, eles estão antenados nas redes sociais e como não tem outras atividades de seus interesses, há pouca participação desse grupo nas atividades propostas, porém a coordenadora do quilombo e outras mulheres que participaram das oficinas de leitura e escuta de poemas salientaram, várias vezes, que esses movimentos precisam ser mais frequentes no quilombo, como forma de voltar a dar vida na comunidade “é uma comunidade festiva, porém precisa de alguém para organizar e assim unir mais as famílias” e despertar nos jovens uma liderança efetiva e comprometida com a comunidade da qual fazem parte.

A VOZ DA EXPERIÊNCIA NA COMUNIDADE

Maria do Carmo de Jesus, 86 anos, é a pessoa mais idosa da comunidade. Ela recebe o título afetoso de vó. Casou-se aos 18 anos e se mudou para Santana do Livramento, no município de fronteira do Rio Grande do Sul. Nessa localidade permaneceu por doze anos. O casamento não prosperou, e ela decidiu retornar, com seus filhos, para Canoas. Ao ser questionada sobre o pertencimento na comunidade ela disse:

Meu vô era lanceiro, escravo negro. Eu tenho uma prima minha que mora em Baruerê, que ela tem a lança que ele deixou. Ela não mostra a ninguém, ela tem um ciúme daquela lança. Ele foi um negro e escravo e eu tenho muito orgulho. Engraçado que minha mãe, nós “herdemo” isso aqui por causa da minha mãe. Que ela era filha do Manuel Barbosa Correa. Às vezes eu fico parada e penso ‘como é que Deus me deixou para ficar até essa data?’ Quatro gerações, eu agradeço muito, bah! (depoimento de quilombola, 2019. Fonte Acervo do Projeto de pesquisa Manifestações Literárias).

Dona Maria é comunicativa, acolhedora e disponível para as narrativas de vida de experiências vividas em sua trajetória. Realizamos três entrevistas com ela, ao narrar sobre a formação da comunidade, ela explica:

Aqui não tinha nada, era tudo uns matos, muita sujeira. Daqui da minha chácara pra lá, era eucalipto. Lá na frente tem três apartamentos, aqui do lado já tem um pronto. Aqui não tinha nada por causa do campo. Cresceu demais e a gente tá no meio né? Por isso que eu falo pras gurias. Nossa, a gente tem que desenvolver. Eu amo os negros, eu amo o estudo, mas eu não pude desenvolver por causa que eu tinha que trabalhar para ajudar meus irmãos. Mas é bom estudar, a gente cresce (depoimento de quilombola, 2019. Fonte Acervo do Projeto de pesquisa Manifestações Literárias).

As inquietações de dona Maria (dona Maria é coordenadora atual – Figura 3) também são identificadas pela coordenação da comunidade e pela juventude. Sabem da importância da formação e da necessidade de valorizar a cultura negra, a religiosidade e os modos de fazer e viver a vida cotidiana (CERTEAU, 1994).

Figura 3 – Mulheres líderes.



Fonte: Acervo do Projeto de pesquisa Manifestações Literárias.

OFICINAS RESULTANTES DO DIÁLOGO COM A COMUNIDADE

Com a proposta de pesquisa-ação, surgiu a necessidade de contribuir com o processo formativo da juventude na comunidade, por isso, além da observação e das entrevistas, foram propostas oficinas, sendo elas: Oficinas de Tranças e Turbantes (visando a valorização da identidade negra e dos elementos simbólicos – tranças, turbantes e o uso das cores nas indumentárias); oficinas literárias sobre literatura negra; e oficinas de montagem e manutenção de computadores.

OFICINAS DE TRANÇAS E TURBANTES

Como forma de colher as narrativas sobre a cultura da população negra, uma das estratégias foram as oficinas. Dentre elas destacam-se as oficinas do uso do turbante e das tranças como símbolo de construção de identidade, pertencimento e resistência. Antes da aplicação da oficina, tivemos que nos preparar. Nos encontros do grupo de pesquisa fizemos leituras e discussões sobre a temática, identificamos histórias, documentários, *podcasts* com relatos de pessoas que lidam no cotidiano com tranças e turbantes, bem como as lutas e os preconceitos enfrentados para usar esses símbolos da cultura afro.

Para a oficina compreendemos que seria importante selecionar cinco (5) mulheres de diferentes áreas de atuação profissional, são elas: a cantora Elza Ribeiro; a militante política Marielle Franco e as escritoras Conceição Evaristo, Carolina Maria de Jesus e Djamila Ribeiro. Para a atividade foram preparados materiais em folha A4 com fitas coloridas contendo a fotografia e a história de vida de cada personagem. Disponibilizamos as imagens no centro do círculo e as participantes foram motivadas a caminhar pelo cenário e escolher uma história em que ela se via no processo e lhe despertasse interesse em saber mais sobre a vida dessa mulher, ou seja, a proposta foi colocar as mulheres negras, frente a frente da realidade enfrentada por elas.

A partir desse momento de aproximação, passamos para o ato de falar e ouvir atentamente os sentimentos aflorados e as lutas que as mulheres negras já enfrentaram quando utilizaram os elementos e os símbolos da cultura afro. O momento era de compartilhar as experiências e muitas relataram sobre o racismo, os olhares desconfiados, a maneira como são vistas pela sociedade, a maior parte como mulher-objeto, mulher que sacia os desejos sexuais, mulher que deve estar limpando e cozinhando.

Uma das narrativas comoveu as participantes, ao ser abordada com a seguinte expressão “elas são capazes, elas são bonitas com turbantes, mas esse não é o nosso mundo”. Ou seja, em diversas ocasiões elas receberam incentivos, às vezes dos próprios familiares, para alisar o cabelo para não “sofrer na rua”, sendo que algumas das participantes fizeram a técnica do alisamento para se sentirem parte da sociedade, mas perceberam que continuaram sendo desprezadas, desvalorizadas e pouco reconhecidas.

Esses relatos aproximam-se das narrativas da anciã da comunidade, dona Maria do Carmo, quando diz “muitas pessoas perderam o protagonismo, precisam conhecer suas origens e seus direitos”. É importante se conscientizar da luta, das resistências, embora a sociedade promova estereótipos contra as mulheres negras, as enxergam como objeto, que podem ser exploradas e subjugadas, inclusive, não conseguem ver as mulheres negras em serviços de liderança, nos postos de trabalho de destaque como empreendedoras, políticas, gestoras e outros cargos, e, quando assumem espaços relevantes, o patriarcalismo se revela, inferiorizando-as com menores salários e pela narrativa da incapacidade. A Figura 4 apresenta algumas imagens dessa proposta.

Figura 4 – Oficina cultural.



Fonte: Acervo do Projeto de pesquisa Manifestações Literárias.

As mulheres ressaltaram ainda que é comum serem vistas pelo viés da dependência, do comodismo, da espera de assistencialismo e quase nunca são vistas pela dimensão do ativismo social, do protago-

nismo, pela valorização das suas habilidades e competências, ou seja, mesmo exercendo a autonomia, uma vez que internamente sabem das suas potencialidades, elas são vistas como alguém que precisa de tutores. Essa tomada de consciência do seu modo de ser vista e de se apresentar na sociedade, diz muito sobre o conservadorismo que ainda é reinante na esfera pública, mas também contribui para que as mulheres percebam os seus valores, suas raízes e lutem para preservar a identidade e a memória do povo negro, dentro e fora da comunidade quilombola. Desse modo, as ações populares e ligadas à tradição e cultura favorecem a inclusão de minorias, até mesmo, porque de forma geral, tais eventos são constituídos da classe não hegemônica.

Sobre o turbante, símbolo da cultura negra, que sofreu apropriações culturais, evidenciando o uso em passarelas, transformando a peça em moda, foi importante mostrar para as participantes os nós e as amarrações. Cada um desses elementos tem um significado de acordo com a região ou tribo originária. Um dos significados do turbante, para os africanos, é proteger a cabeça que simboliza os pensamentos e a fé no divino. Essa mesma peça, dependendo do momento, pode ser usada na cintura ou amarrada ao corpo para carregar os filhos. Sendo assim, as mulheres puderam compreender as raízes históricas, gerando interesse, fortalecimento da cultura e empoderamento feminino.

O empoderamento tem raízes nas lutas pelos direitos civis, principalmente no movimento feminista, assumindo significações que se referem ao desenvolvimento de potencialidades, ao aumento de informação e percepção, buscando uma participação real e simbólica que possibilite a democracia (BAQUERO, 2001).

Neste sentido, o empoderamento é um desejo recorrente na vida de pessoas em vários contextos sociais, pois vem de um dos mais básicos direitos, a igualdade. E é justamente o desejo de igualdade que se percebe como sendo um dos motivadores da luta dos moradores da comunidade quilombola. E, segundo as autoras Kleba e Wendausen (2009, p.27), o empoderamento é a ação social coletiva de parti-

cipar de debates que visam potencializar a conscientização civil sobre os direitos sociais e civis. Essa consciência possibilita a aquisição da emancipação individual e também da consciência coletiva necessária para a superação da dependência social e dominação política.

OFICINAS DE LITERATURA NEGRA

Na atividade sobre literatura negra, optou-se pelo formato de organização em “roda” de discussão. Os estudantes apresentaram trechos de textos de autoras negras e posteriormente, convidaram as mulheres a debaterem sobre o assunto trazendo suas experiências de vida, de modo que pudessem apresentar o entrelaçamento entre os textos e suas realidades.

Desta forma, este trabalho colabora com as atividades e até mesmo com a formação de identidade dessas mulheres, as quais estão em meio aos seus trabalhos fora do quilombo buscando reavivar a cultura de seus ancestrais e mesmo formar novas lideranças com desejos de lutar e resistir.

OFICINAS DE MONTAGEM E MANUTENÇÃO DE COMPUTADORES

Na busca da formação da juventude quilombola e de sua independência do mercado, foi identificada durante uma das conversas que muitos dos moradores tinham computadores não funcionais. Esses computadores foram adquiridos pela comunidade e recebidos em doações de um projeto de inclusão digital. Mesmo que essas oficinas tenham ocorrido no ano de 2019, os jovens do Quilombo já sentiam a necessidade de se apoderar dessas ferramentas. Dentre um relato apresentado por uma jovem:

Sei mexer no celular, mas no computador não. Tenho um aqui em casa, mas como está dando esse cheiro de queimado nem ligo mais ele (depoimento de quilombola, 2019. Fonte Acervo do Projeto de pesquisa Manifestações Literárias).

Com essa necessidade identificada, foi proposto um conjunto de oficinas de montagem e manutenção de computadores. Para isso, foi realizada uma parceria com outro projeto desenvolvido por um dos participantes da pesquisa. Esse projeto monta computadores para doação e possui um conjunto de alunos bolsistas e voluntários que compartilham conhecimentos e realizam treinamentos com relação a equipamentos de informática. Esses alunos já participavam há mais de dois anos e são estudantes do curso de desenvolvimento de sistemas que possuem disciplinas relacionadas. A fotografia da Figura 5 apresenta uma das oficinas realizadas e ministradas por esses alunos.

Figura 4 – Oficina de *hardware*.



Fonte: Acervo do Projeto de pesquisa Manifestações Literárias.

Além dos pesquisadores levarem um trabalho de capacitação ao quilombo, os mesmos permitiram que os alunos da instituição tivessem contato com essa diferente organização social, o que

possibilitou troca de experiências advindas desses encontros. Vale salientar que com a pandemia ocorrida em 2020 da COVID-19, os conhecimentos digitais se tornaram mais necessários e obrigatórios para as modificações da sociedade atual.

CONCLUSÃO

Os moradores do quilombo urbano Chácara das Rosas enfrentam adversidades, mas lutam pelo pertencimento ao local e para preservar seus valores, suas tradições, costumes, crenças e culturas dos antepassados. A comunidade nesses últimos anos busca, sobretudo, o fortalecimento da própria identidade a partir da memória, história e das lideranças em prol da autonomia e bem-estar na comunidade.

Começaram a pensar que, além da prestação de serviços domésticos, podem empreender, criar e serem valorizadas, pelo processo de conscientização e empoderamento, por isso, sentem a necessidade do retorno ao processo de formação escolar formal e também estão dispostos a praticar atividades formativas na comunidade que se consolide como espaço de desenvolvimento pessoal e profissional.

Esta necessidade de emancipação fica clara na atuação dessas mulheres quando se percebem capazes de fazer algo mais além do trabalho doméstico. Evidencia-se essa necessidade na busca de profissionalização e independência, sendo que as oficinas de montagem e manutenção reforçam esse achado.

Destaca-se também a necessidade dos moradores da comunidade em serem ouvidos. O bairro foi se modificando, desenvolvendo e os moradores isolados e sendo vistos como as pessoas que atrapalham o progresso, por isso, as narrativas se pautam no saudosismo do tempo inicial e também na preocupação com o presente e especialmente com o futuro da comunidade, por isso, acreditam que o acesso

aos estudos, uma real documentação e trabalho podem abrir portas em condições igualitárias e mais humanizadas.

REFERÊNCIAS

BAQUERO, M. *Reinventando a sociedade na América Latina: cultura política, gênero, exclusão e capital social*. Porto Alegre: Ed. da UFRGS / Brasília. Conselho Nacional dos Direitos da Mulher, 2001.

CERTEAU, M. *A invenção do cotidiano: 1. Artes de fazer*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

CLANDININ, D. J. CONELLY, F. M. *Pesquisa narrativa: experiências e história na pesquisa qualitativa*. Tradução: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEL/UFU. Uberlândia: EDUFU, 2011.

DAVIS A. *Mulher, Raça e Classe*. Tradução Livre. Plataforma Gueto_2013. Primeira publicação na Grã-bretanha pela The Women's Press, Ltda. Em 1982.

FREIRE, P. *Extensão ou comunicação?* ed. 9, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 42.^a edição, 2005.

INSTITUTO NACIONAL DE COLONIZAÇÃO E REFORMA AGRÁRIA-INCRA; FUNDAÇÃO DE APOIO À UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL-FAURGS. *Comunidades Remanescentes de Quilombos no Rio Grande do Sul: relatórios antropológicos de caracterização histórica, econômica e sociocultural de territórios quilombolas à luz da instrução normativa 20/2005*. Porto Alegre: INCRA-FAURGS, 2006.

KLEBA, M. E., WENDAUSEN, A. *Empoderamento: processo de fortalecimento dos sujeitos nos espaços de participação social e democratização política*. Projeto Conselhos Gestores e Saúde: empoderamento e impacto na gestão Pública, 2009

LIMA, S. H. S. *Comunidade quilombola Chácara das Rosas do município de Canoas/RS: a trajetória do estigma à luta por reconhecimento*, 2017.

MUÑOZ, M. G. *Saber indígena e meio ambiente: experiências de aprendizagem comunitária*. In: LEFF, Henrique. *A complexidade Ambiental*. São Paulo: Cortez, 2003.

TÖNNIES, F. *Comunidad y sociedad*. Buenos Aires: Editorial Losada, 1947.

WEBER, M. *Conceitos básicos de sociologia*. São Paulo: Moraes, 1987.



5

Iracélli da Cruz Alves

**Feminismo, comunismo
e TRABALHO DAS MULHERES:**
interconexões
entre gênero
e raça/classe

INTRODUÇÃO

No Brasil, as narrativas sobre os movimentos feministas coletivos geralmente apontam para uma perspectiva linear dividida em três ou quatro ondas que pouco ou nada dialogam. Nesta linha interpretativa, a primeira onda teria começado no final do século XIX, se estendendo até aproximadamente o início da década de 1940; a segunda, nos anos 1970, após intervalo de duas décadas; a terceira, na década de 1990 – sofisticando o debate da segunda; e a última teria começado por volta de 2012-2013, inovando radicalmente a predecessora. A emergência das ondas geralmente é lida com o signo da ruptura. A nova fase viria sempre propondo mudanças radicais (TOSCANO; GOLDEMBERG, 1992; ABREU, 2010, BACK, 2013; RIBEIRO, 2015; BLAY; AVELAR, 2017; KREUZ, 2018).

No entanto, um olhar sobre temporalidades comumente negligenciadas pode revelar outras histórias. Entre as chamadas primeira e segunda onda feminista, por exemplo, houve articulações expressivas, entre as quais, o movimento feminista de orientação comunista³¹, que se organizou através de várias frentes, como o Instituto Feminino de Serviço Construtivo (IFSC), fundado em 1946, o jornal *Momento Feminino*, que surgiu em 1947 e a Federação de Mulheres do Brasil (FMB), criada em 1949. Além dos meios convencionais, a literatura também foi mobilizada politicamente por mulheres que o construíram, como as comunistas Ja-

³¹ Chamo de movimento feminista de orientação comunista e não simplesmente feminista-comunista ou *comunofeminista*, porque embora tenha se desenvolvido em conexões com o Partido Comunista Brasileiro (PCB), contou com a participação orgânica de mulheres de outras organizações e partidos políticos, a exemplo de Nuta Bartlet James e Lygia Maria de Lessa Bastos, ambas vinculadas ao partido liberal União Democrática Nacional (UDN) (ALVES, 2020).

cinta Passos e Alina Paim³², somente para ficar em dois casos. Ambas escreveram histórias ficcionais de cunho político feminista.³³

A partir dessas experiências, acredito que é mais adequado pensar o feminismo no Brasil como *movimento*. Talvez o esforço em dividir essa história em etapas não dê conta de sua complexidade, difícil de ser apreendida em uma temporalidade que segue uma linha evolucionista e diacrônica. A perspectiva da linearidade talvez aumente o risco de respostas fáceis, como rotular excepcionais casos que fogem às características atribuídas às fases. Ao analisar a história acadêmica produzida, sobretudo, na Europa e nos Estados Unidos sobre a segunda onda feminista ocidental, Clare Hemmings (2009, p. 215) chamou a atenção para o fato de que a abordagem dominante “simplifica a

³² Jacinta Vellozo Passos – Passos Amado após o casamento – nasceu em 30 de novembro de 1948 na fazenda Campo Limpo, em Cruz das Almas. Mulher branca, era filha da elite política de tradição escravista da região do Recôncavo da Bahia. Ainda criança mudou-se para Salvador, cidade que seu pai – político liberal ligado à UDN – escolheu para fazer carreira política. Na vida adulta morou em várias cidades do país, entre as quais, São Paulo (SP), Rio de Janeiro (RJ), Petrolina (Pe) e Barra dos Coqueiros (Se). Foi militante ativa do PCB, partido ao qual se filiou em 1945 após alguns anos de militância (AMADO, 2010). Natural de Estância, interior de Sergipe, Alina Andrade Leite – Leite Paim após o casamento – nasceu em 10 de outubro de 1919. Era uma mulher branca, filha de um caixeiro viajante e de uma dona de casa. Parte de sua infância e juventude foi vivida em Salvador, para onde se mudou aos dez anos de idade para estudar em um internato católico, de onde saiu formada em magistério. Em 1943 mudou-se para o Rio de Janeiro, onde desenvolveu grande parte de suas atividades políticas e intelectuais, experiências interconectadas em sua trajetória. Foi no Rio de Janeiro que, em 1945, se filiou ao PCB, após iniciar sua militância anos antes (ALVES, 2020).

³³ Alinhada a Luiza Bairros (1995, p. 92) entendo feminismo como um instrumento teórico e prático capaz de demonstrar como a construção de gênero é uma fonte de poder e hierarquia que impacta mais negativamente a vida das mulheres. “É a lente através da qual as diferentes experiências das mulheres podem ser analisadas criticamente com vistas à reinvenção de mulheres e de homens fora dos padrões que estabelecem a inferioridade de um em relação ao outro”. No caso de Jacinta Passos e Alina Paim, ambas usaram a ficção para se opor a ordem de gênero estabelecida, propondo a reinvenção de mulheres e homens. Em 1942 o poema *Canção Simples*, de Jacinta Passos, problematizou expressamente a dupla moral sexual: “Mulher virgem, condição/ para homem dar – nobre gesto –/ resto duma divisão/ se a divisão deixou o resto/No sangue, a honra é lavada/ de homem que mulher engana,/ mulher que vive enganada/ coitado! Fraqueza humana.” (PASSOS, 1942 apud AMADO, 2010, p. 63). Já Alina Paim, através do romance *Simão Dias*, publicado em 1949, defendeu que a independência das mulheres não dependia exclusivamente da emancipação econômica, mas também do rompimento do que chamou de “escravidão afetiva”. Luísa, protagonista da narrativa, “tinha consciência de liberdade agora que rompera a escravidão afetiva, [...] partira a continuidade de submissão mantida pelas mulheres da família através de gerações” (PAIM, 1949, p. 206).

complexa história dos feminismos ocidentais, fixa autoras e perspectivas dentro de uma década específica e, repetida e, erroneamente, posiciona feministas pós-estruturalistas como as 'primeiras' a desafiar a categoria 'mulher' como sujeito e objeto do conhecimento feminista".

Essa estória [produção de sentidos sobre o passado] divide o passado recente em décadas definidas para fornecer uma narrativa de progresso incansável ou de perda, proliferação ou homogeneização. A teoria feminista ocidental conta sua própria estória como uma narrativa em desenvolvimento, onde nos movemos de uma preocupação com unidade e semelhança, passando pela identidade e diversidade, em direção à diferença e à fragmentação. Tais mudanças são geralmente concebidas em correspondência com as décadas de 70, 80 e 90, respectivamente, e como um movimento partindo do pensamento feminista radical, socialista e liberal em direção a uma teoria pós-moderna do gênero. Contudo, seja como for sua inflexão, a cronologia permanece a mesma, as décadas sobrecarregadas, mas curiosamente estereotipadas, e o pós-estruturalismo desempenhando o papel de ator principal no questionamento da "mulher" como ponto de partida para a política feminista e a produção de conhecimento (HEMMINGS, 2009, p. 215).

No Brasil, a narrativa hegemônica seguiu exatamente essa cronologia, sempre tomando como referência a evolução do feminismo europeu, sobretudo francês, e norte-americano, que funcionam como uma espécie de métrica para avaliar o quanto e como o feminismo evolui no país. O livro da filósofa francesa Simone de Beauvoir geralmente aparece como um divisor de águas. Ao mesmo tempo, essa história é contada quase que exclusivamente a partir das experiências políticas de mulheres brancas. No entanto, como evidencio na tese de doutorado de minha autoria, muitas das ideias presentes em Beauvoir estavam sendo discutidas no Brasil antes mesmo do seu famoso livro ser publicado em 1949 (ALVES, 2020). Ademais, a historiografia femi-

nista não pode se resumir aos movimentos empreendidos por somente um grupo racial de mulheres: a branquitude.³⁴

Os estudos sobre a suposta renovação do feminismo na década de 1970 que consideram apenas o pensamento de Beauvoir e outras teóricas do Norte Global como marcos do aprimoramento do debate feminista local, bem como aqueles focados apenas na branquitude, silenciam muitas vozes. É preciso problematizar o nortecentrismo que, segundo Ramón Grosfoguel (2016, p. 26), “se impõe por meio de mecanismos institucionais universitários, militares, internacionais (ONU, FMI, Banco Mundial), estatais etc”. Para o autor, esse é um tipo de autoridade não democrática na medida em que se impõe “à base da superioridade do conhecimento imposta pela dominação ocidental capitalista do mundo e tem uma história de longa duração” (GROSFOGUEL, 2016, p. 26).

Em se tratando da epistemologia feminista, seguindo as sugestões de Hemmings (2009), uma forma de pluralizar/democratizar o debate é optar por abordagens que enfatizem as relações no lugar das descontinuidades, o que contribui tanto para repensar a linearidade e o “evolucionismo” entre as ondas, quanto para descobrir outros sujeitos que atuaram entre e para além delas. As mulheres que compuseram o movimento feminista de orientação comunista, muitas das quais mulheres negras, são sujeitas dessa história feminista “entre ondas”, já que se organizaram em uma temporalidade comumente negligenciada pela historiografia: as décadas de 1940 até 1960, período “entre” a primeira e a segunda onda. O movimento estava vinculado ao então Partido Comunista do Brasil (PCB), mas contou com a presença de mulheres de outros grupos e partidos políticos, por isso, optei por usar a expressão “de orientação comunista”. A ideia é sinalizar que o plano de fundo

³⁴ A branquitude é um conceito que evidencia a identidade racial branca, problematizando a lógica hegemônica de que quem tem raça é o outro, mantendo brancos como identidade racial normativa. Nas palavras de Lia Schukman (2014, p. 84) “desvelar a branquitude é expor privilégios simbólicos e materiais que os brancos obtêm em uma estrutura racista”.

ideológico era o comunismo, mas o movimento foi plural, com algum grau de autonomia em relação à política partidária (ALVES, 2020).

Apesar da presença de mulheres negras, o grupo era dirigido majoritariamente por mulheres brancas, fato que, sem dúvida, foi motivo de tensões. No artigo, que é um recorte da tese de doutorado intitulada *Feminismo entre ondas: mulheres, PCB e política no Brasil (2020)*, meu interesse é analisar parte do debate feminista promovido pelo grupo. Aqui me concentro mais especificamente nas discussões sobre as mulheres trabalhadoras que, no Brasil, têm sido majoritariamente negras.

MUNDO DO TRABALHO: DIGNIDADE E MELHORES CONDIÇÕES DE VIDA PARA AS MULHERES TRABALHADORAS

Entre as décadas de 1940 e 1970 as reivindicações pela alteração do Código Civil de 1916, Lei nº 3.071 (BRASIL, 1916), então em vigor no Brasil, movimentaram o debate feminista sobre diversos temas relacionados às relações de poder nos âmbitos público e privado e ao lugar de subalternidade atribuído ao gênero feminino.³⁵ No contexto, os ideais que demarcavam lugares de gênero eram legalmente ratificados pela lei civil e atingiam mais diretamente as mulheres casadas, sobretudo das camadas médias. Escrito por encomenda em 1889, o Código só foi aprovado em 1916 e reproduzia as desigualdades entre os gêneros. De acordo com a lei, após o casamento, os homens continuavam como sujeitos jurídicos capazes; por outro lado, as mulheres eram

³⁵ No Brasil, os movimentos feministas reivindicaram a alteração do código civil por quase um século. Todas elas visando a quebra das hierarquias de gênero que violavam a autonomia das mulheres nos campos político, econômico e social. Ao longo do século XX e início do XXI, em função da pressão política do feminismo, o código passou por modificações processuais. Somente em 2002 foi integralmente reformulado. Foi nesse ano que, finalmente, a possibilidade de anulação do casamento caso o marido descobrisse que a esposa não era mais virgem foi extinta (BRASIL, 2002).

equiparadas aos menores de 16 anos e consideradas relativamente incapazes. Considerado o “cabeça do casal”, juridicamente, ao homem cabia total autoridade em relação às decisões importantes da vida conjugal e familiar (CAULFIELD, 2000, p. 69). Ao marido cabia proteger, defender e sustentar financeiramente esposa, filhos e filhas; enquanto as mulheres só poderiam exercer profissão, comerciar, aceitar tutela ou curatela e mandato com a autorização do “chefe” que, “coerente com a perspectiva patrimonialista que regia a sociedade conjugal, tudo isso podia fazer sem consultá-la” (MACEDO, 2001, p. 197).

No que diz respeito à gestão do patrimônio, as mulheres casadas não poderiam vender, hipotecar ou assumir qualquer obrigação sobre uma casa ou bem que antes do casamento era exclusivamente seu, nem passar a outrem uma hipoteca que tivesse sobre a casa de uma terceira pessoa. Também ficavam impedidas de aceitar ou rejeitar herança ou legado sem que o marido autorizasse. Conforme destacou Nice Figueiredo, advogada e colunista do jornal *Momento Feminino*, quando se casavam, as mulheres ficavam impossibilitadas “de velar os interesses econômicos, morais e intelectuais de seu próprio filho em pé de igualdade com o marido, com os mesmos direitos que este, já que na prática ela tem sempre muito mais deveres” (*Momento Feminino*, 1947, p. 7). Os homens casados, ao contrário, “numa situação de privilégio”, poderiam aceitar ou não “o que bem lhe apraz sem o consentimento da mulher, pois corre em seu favor a presunção de que é suficientemente capaz de defender o patrimônio familiar” (*Momento Feminino*, 23/01/1948, p. 8). O marido só precisaria do consentimento expresso da esposa para “vender, hipotecar ou litigar sobre os imóveis do casal” ou para “prestar fiança ou fazer uma doação” (*Momento Feminino*, 09/01/1948, p. 2).

Embora legislasse para todas, o Código-Civil de 1916 atingia mais diretamente as mulheres das camadas médias e altas da sociedade que, de fato, para conquistarem uma carreira profissional e/ou política, bem como administrar seu patrimônio, ficavam submeti-

das à vontade dos maridos. As mulheres pobres/negras tinham outra dinâmica. Entre elas, o trabalho era – e ainda é – essencial para a sobrevivência da família. Muitas trabalhavam na informalidade, em condições precárias e com salários baixíssimos. O movimento feminista de orientação comunista estava atento a essas diferenças. Em sua II Assembleia Nacional de mulheres, realizada no Rio de Janeiro, em 1949, destacou-se que “um número muito elevado de mulheres trabalhadoras [eram] arrimo de família” (*Momento Feminino*, 02/1949, p. 8).

Atenta a essa realidade, a teórica bell hooks (2019), afirmou que a discriminação de gênero e a opressão sexista sozinhas não explicam as razões das mulheres privilegiadas ficarem impedidas de trabalhar fora de casa. O fato de os trabalhos disponíveis para elas terem sido os mesmos trabalhos de mão de obra não qualificada e pouco remunerada, disponíveis para todas as mulheres trabalhadoras, também configurou uma parte importante da ausência. Ainda segundo a autora, a crença de que trabalhar fora de casa iria realmente proporcionar ganhos que garantissem a autossuficiência econômica era restrita às mulheres economicamente privilegiadas. Pela experiência, as mulheres trabalhadoras já sabiam que o salário que recebiam era insuficiente para libertá-las. Se em termos gerais os salários da classe operária já eram baixos, ficavam ainda menores quando a profissional era mulher – sobretudo quando negras, acrescento.

Ciente da diversidade que acompanha a categoria “mulher”, o movimento feminista de orientação comunista reivindicou direitos para aquelas que trabalhavam para sobreviver, sem descuidar da realidade das mulheres das camadas médias, que se organizavam em defesa da possibilidade de trabalhar fora de casa sem precisar de autorização do cônjuge. No que diz respeito às mulheres das camadas populares, entre as quais operárias, camponesas e empregadas domésticas, o movimento vinculado ao PCB construiu uma série de eventos destinados a discutir estratégias para superação da precariedade enfrentada por elas. Essas mulheres marcaram presença nas organizações, a exem-

plo de Bernadete Santos, operária da zona fumageira, filiada ao PCB e, em 1947, candidata a deputada estadual na Bahia; Maria Benedita Cruz, empregada doméstica, militante do PCB e, em 1947, candidata a vereadora na cidade de Santos, São Paulo; Lourdes Benaim, empregada doméstica comunista. Em 1954, no IV Congresso do PCB, Lourdes foi eleita para compor o Comitê Central (CC) do partido, órgão máximo da direção. No mesmo ano, Olga Maranhão, empregada doméstica do Rio de Janeiro, também compôs o CC – como suplente.

A presença dessas e de outras mulheres trabalhadoras foi fundamental para que a FMB estabelecesse em seu programa a necessidade de fazer valer a aplicação, em todo o país, da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT) que, desde 1943, previa a igualdade salarial sem distinção de sexo para pessoas que desempenhassem a mesma função e em iguais condições; defendeu a criação de dispositivos legais que impedissem que as mulheres fossem dispensadas do trabalho quando casassem, noivassem ou engravidassem, o que era comum à época; sugeriu às mulheres que se organizassem em campanhas para fazer valer a assistência aos filhos das trabalhadoras mediante a criação de lactários, creches, escolas maternas etc., em todos os estados, procurando levar realmente essa assistência à zona rural; e pontuou que era fundamental trabalhar para obter uma legislação que fixasse direitos e deveres que regulassem a relação das empregadas domésticas e suas patroas. No que diz respeito ao trabalho noturno, defendeu que se cumprisse a legislação, no sentido de impedir que as mulheres trabalhassem entre 22 e 5 horas da manhã, salvaguardada algumas exceções³⁶ (*Momento Feminino*, 30/06/1949, p. 3; 30/08/1949, p. 4).

³⁶ O Decreto do Trabalho das Mulheres liberava aquelas empregadas junto com outros membros da família; as funcionárias em que a interrupção do serviço prejudicasse o funcionamento normal do estabelecimento; ou ainda as mulheres cuja interrupção da atividade tivesse como consequência a perda de produtos perecíveis; bem como as que ocupavam postos de trabalho na área da saúde: hospitais, clínicas, sanatórios e manicômios; as incumbidas de tratamento de enfermos e aquelas maiores de 18 anos empregadas nos setores de telefonia e radiotelefonia ou que ocupassem postos de direção e responsabilidade (FRACCARO, 2018, p. 192-193).

A defesa da proibição do trabalho noturno das mulheres, exceto nos casos listados, se dava em duas vias: uma considerando os riscos de estupro; a outra ligada ao reconhecimento de que, na prática, elas assumiam sozinhas os cuidados do lar e das crianças. Ana Montenegro, que era filada ao PCB e compunha a FMB, denunciou que as operárias paulistas eram vítimas de “crimes horripilantes” quando “voltavam à casa altas horas da noite ou se dirigiam à fábrica em plena madrugada” (*Momento Feminino*, n. 115/1955). No que se refere ao cotidiano das mulheres trabalhadoras, Jacinta Passos destacou que era urgente a adoção de medidas que atenuassem os problemas das operárias, pois elas eram vítimas de jornadas exaustivas de trabalho, tanto na fábrica quanto em casa (*O Momento*, 10/12/1945, p. 3). O lugar de gênero e os valores culturais atribuídos às funções sociais de homens e mulheres traziam implicações práticas à vida das trabalhadoras. Fossem elas das camadas populares ou médias, recebiam salários menores e, em diferentes proporções, sofriam com a falta de assistência à maternidade e à infância, além de estarem expostas aos assédios morais e sexuais. Em 1955, Iracema Ribeiro chamou a atenção para os problemas, destacando:

Além de sofrerem das péssimas condições de vida dos operários, as mulheres trabalhadoras são vítimas, ainda, de toda uma série de discriminações. [...] Raríssimas são as creches nas empresas, poucas são as fábricas que possuem bebedouros, lavatórios, vestiários e restaurantes. É comum as operárias comerem em marmitas nas calçadas das fábricas e trocarem de roupa atrás dos teares. Além disso, as mulheres operárias são atingidas pelo sistema de multas, pela exigência de assiduidade de 100% ao trabalho, o que reduz, em muito, seus ínfimos salários (*Imprensa Popular*, 03/04/1955, 3º caderno, p. 2-4).

A comunista observou que as mulheres que trabalhavam na informalidade enfrentavam situação parecida, às vezes, piores. “Estas em alguns casos, como as empregadas domésticas, por exemplo, não são sequer contempladas pelos direitos inscritos na legislação traba-

lhista”. As camponesas seriam as mais exploradas, “submetidas às mais brutais e desumanas condições de trabalho no campo, sem ao menos serem mencionadas como trabalhadoras agrícolas ou como camponesas”. Destacou, ainda, que apesar de viverem com menos privações materiais, a vida das mulheres de classe média – majoritariamente brancas – também não era um “mar de rosas”. “Difícil é a vida das comerciárias, funcionárias públicas, bancárias, etc. Ganhando salários que mal chegam para sua subsistência, são obrigadas, pela natureza de sua profissão, a apresentar-se sempre bem-vestidas e bem calçadas”. Elas também não dispunham de creches ou jardins de infância “onde possam deixar os filhos nas horas de trabalho”. Mas diferente das trabalhadoras pobres, aquelas com salários razoáveis tinham a possibilidade de “pagar mensalidades exorbitantes em estabelecimentos particulares”. Caso recebessem salários mais modestos eram “levadas a deixar seus filhos entregues aos cuidados de pessoas inexperientes” (*Imprensa popular*, 03/04/1955, 3º caderno, p. 2-4).

Atento às desigualdades entre mulheres, o movimento feminista de orientação comunista denunciou a ausência da proteção à maternidade das trabalhadoras, fossem elas profissionais liberais, operárias, trabalhadoras informais ou empregadas domésticas. No caso das últimas, a situação era mais difícil. Elas se viam impossibilitadas de mater dentro de padrões mínimos de conforto e segurança. Para amenizar a situação, em diálogo com os movimentos feministas da época, o deputado Gregório Bezerra estabeleceu, no Art. 2º do Projeto de Lei nº. 1.155, de 1947, que deveriam ser instalados creches e berçários, com no mínimo 50 leitos, em todos os bairros e distritos comerciais “em cujas áreas se concentrem mais de 1000 mulheres assalariadas e industriais” para atender, de forma inteiramente gratuita, os filhos e filhas das trabalhadoras, incluindo, “as mulheres contribuintes de quaisquer instituições e Previdência” e “as empregadas domésticas que recorrerem nos respectivos distritos de moradia ou emprego” (*Momento Feminino*, 23/01/1948, p. 4). O movimento também enfatizou que mesmo a limitada

proteção legal no que diz respeito à maternidade e à infância “era frequentemente desrespeitada também em prejuízo da mulher” (*Momento Feminino*, 10-11/1952, p. 5). A FMB denunciou que as medidas eram desumanas, assim como o fato de as mulheres grávidas continuarem executando os mesmos trabalhos durante a gestação. Neste sentido, para “milhões de moças e mães de família”, trabalhar “em vez de um legítimo direito, constitui um sacrifício, não somente no tocante às necessidades materiais, mas a outras restrições que atentam até contra a dignidade humana” (Resoluções sobre os direitos das mulheres, 18/11/1952).

Portanto, o movimento destacou que a realidade das mulheres brasileiras era diversa. Ainda que todas enfrentassem problemas no mundo do trabalho decorrentes da discriminação de gênero, as mulheres das camadas populares – negras em sua maioria – não compartilhavam das mesmas experiências das mulheres dos setores médios. Somado ao gênero, o lugar de raça/classe impactava na forma como elas se colocavam no mundo, no nível salarial, educacional e na maneira como eram vistas/invisibilizadas. E apesar do debate racial não ter sido tão explicitado em seus argumentos, ele aparece de maneira implícita quando as mulheres levantavam a discussão sobre a precariedade do trabalho e das condições de vida das mulheres da classe trabalhadora.³⁷

³⁷ Apesar de não ser comum ao movimento pautar o debate racial no Brasil de forma explícita, não houve silêncio. Jacinta Passos, por exemplo, foi uma das poucas que explicitou a interconexão de raça/classe e gênero em suas reflexões sobre as trabalhadoras pobres. Um trecho do poema *Canção da Partida*, publicado em 1945, é emblemático: “Minha terra tem gaiola/ onde canta o sabiá. [...] Bernadete é preta,/ é preta que nem tição/ Bernadete é pobre/ é pobre sem um tostão./ Regina, Minervina, Estelita e Conceição./ – Pelo sinal da pobreza!/ – Pelo sinal de mulher!/ – Pelo sinal da nossa cor!/ Nós somos gente marcada/ – ferro em brasa em boi zebu –/ ninguém precisa dizer:/ Bernadete, quem és tu?” (PASSOS, 1945, p. 115-120). *Canção da Partida* é somente um exemplo entre outros. À época, Jacinta era uma das poucas comunistas brancas que demarcava o lugar racial das mulheres trabalhadoras, enfatizando a interconexão entre raça/classe e gênero e seus impactos na vida das mulheres negras.

EMPREGO DOMÉSTICO: RELAÇÕES RACIAIS E INTRAGÊNERO

Dentro desse universo do mundo do trabalho e das desigualdades entre as mulheres, havia também o emprego doméstico.³⁸ Ao exercerem um tipo de atividade de fronteira entre o público e o privado, as empregadas domésticas sofriam privações ainda maiores, submetidas a uma complexa e tensa relação com a patroa. Nesse caso, salta aos olhos um aspecto que merece ser ressaltado no interior de qualquer debate feminista: a racialização do gênero e as relações intragênero.

O debate sobre o emprego doméstico ganhou um espaço importante nas discussões das feministas que atuaram em sintonia com o PCB. A comunista Jacinta Passos usou a ficção para idealizar um mundo em que essa exploração deixasse de existir. Em sua perspectiva, no universo comunista: “Para ser aviadora, aquela jovem não precisa que outras mulheres a substituam na escravidão doméstica [...]. O progresso de uma já não custa o atraso de muitas” (PASSOS, 1967 *apud* AMADO, 2010, p. 237).

Alina Paim também recorreu à narrativa ficcional para demonstrar como a amenização do trabalho doméstico para umas mulheres só era possível mediante a exploração de outras. Em praticamente todos os seus romances aparecem personagens que são empregadas domésticas, todas negras. Em uns, de maneira inexpressiva, com falas pontuais, apenas como parte do cotidiano das famílias das camadas médias, como é o caso de Sinhá Ernestina, de *Estrada*

³⁸ Aqui me refiro exclusivamente ao problema das empregadas domésticas que compõem um grupo maior do chamado emprego doméstico, que inclui serviços diversos, desde os relacionados à limpeza, cuidado de crianças e idosos, até atividades de portaria, motorista, entre outras. No campo do emprego doméstico também há hierarquias de gênero. O trabalho geralmente realizado por homens (motorista, porteiro etc.) quase sempre é regulamentado e formalizado, ao contrário do que acontece com as mulheres (lavadeiras, empregadas domésticas, cuidadora de idosos).

da *Liberdade* (1944) e *Joana de Sol do Meio Dia* (1961); em outros, elas ganham voz e demonstram ter consciência da exploração à qual estavam submetidas, a exemplo de *Maria Pequena de Simão Dias* (1949), que mesmo morando longe se recusava a dormir no emprego ou morar perto das patroas. Ao final do dia exaustivo de trabalho e da longa caminhada para chegar à casinha distante, na beira do açude, concluía que era melhor continuar como estava. Ali era o seu canto. Como costumava dizer: “Do batente para dentro quero ver branca com coragem de engrossar a voz para minha banda” (PAIM, 1949, p. 16). Em *Estrada da Liberdade*, a personagem Marina observou que as lavadeiras da Baixa do Estica todos os dias acordavam cedo, deixavam seus filhos pela rua – já que não havia creches – para lavar as roupas de mulheres das camadas médias que provavelmente não enxergavam quão difícil e miserável era aquele dia a dia. Nesse sentido, fica evidente a desigualdade de raça/classe entre as mulheres.

Aquelas mulheres lavavam desde quando o sol subia no céu, até quando ele se escondia no lado oposto. Ali mesmo cozinhavam o feijão. Aqui e acolá, nas trepes de paralelepípedos, alguns pedaços de tábuas crepitavam, cozinhando o feijão magro em latas negras de sujo. As mulheres tinham o suor a escorrer pelo rosto, e quando se inclinavam, Marina pela gola da camisa de ombros largos, única peça de roupa que havia sobre o busto, via os peitos moles e pelancudos batendo de encontro à barriga. Uma lavadeira tossiu e assoou o nariz na mão, sacudindo o catarro no capim, em seguida mergulhou as mãos na espuma esfregando a roupa. Marina, enquanto seguia para o morro fronteiro, olhava o coradouro. Lenços bordados alvejavam sob os raios do sol, combinações e calças de fazenda delicada e com bicos de rendas finos, estendidas no capim, tinham salpicos de espuma brilhantes. De quem seria aquela roupa? Saberá a dona daqueles lenços bordados o trabalho torturante daquelas mulheres, do nascer ao pôr do sol, na Baixa do Estica? (PAIM, 1944, p. 77-78).

Mais marginalizadas que as trabalhadoras das fábricas, as empregadas domésticas – fossem elas fixas, diaristas ou lavadeiras, do campo ou da cidade – não contavam com a regulamentação do seu

emprego. Diante da vulnerabilidade, a necessidade em inseri-las na CLT foi defendida pela FMB e nas páginas do jornal *Momento Feminino*.

Descascando batatas, lavando panelas, limpando móveis, arumando, cozinhando, as empregadas domésticas alugam seu trabalho sem ter, na legislação trabalhista, nenhuma garantia. Sua carteira profissional é apenas um registro policial. O ministério do trabalho não a registra, nem lhes dá direito à sindicalização. [...] Começam as domésticas a sentir necessidade de organizar-se; em vários bairros suas associações começam a surgir e a desenvolver-se, tendo como objetivo principal o direito à sindicalização (*Momento Feminino*, 26/09/1947, p. 1).

A incorporação das reivindicações pela garantia dos direitos trabalhistas às empregadas domésticas foi resultado de anos de organização política da categoria. A regulamentação da profissão e o direito à sindicalização já vinham sendo pautadas por elas. De acordo com Joaze Bernardino-Costa (2015), os primeiros sindicatos das domésticas surgiram nos anos 30, quando Laudelina de Campos Melo, engajada tanto no movimento sindical quanto no movimento negro promovido pela Frente Negra Brasileira (FNB), fundou a primeira entidade em Santos, a Associação Profissional de Empregadas Domésticas (APED). O movimento continuou por todo século XX. Na década de 1940, parte dele se integrou ao movimento feminista de orientação comunista, inclusive contando com o ingresso de Laudelina no PCB.

O debate sobre o emprego doméstico dialoga diretamente com a realidade das mulheres na esfera privada, historicamente marcada pela ausência da responsabilização dos homens. Mas as implicações do peso do trabalho doméstico em suas vidas são atravessadas por diferenças marcadas pela racialização. Para garantir o funcionamento adequado do cotidiano sem tanto desgaste físico, as mulheres ricas e das camadas médias, brancas em sua maioria, ainda que em função do gênero fossem responsabilizadas pelo bom funcionamento do lar e da família, podiam contar com uma ou mais empregadas, geral-

mente negras, para executar os trabalhos domésticos e “auxiliar” na criação dos filhos. Mulheres que muitas vezes tinham seus próprios filhos e família e não contavam com uma rede pública de proteção, como creches e escolas em tempo integral. Onde o Estado não chegava, a solidariedade se construía através da formação de redes de apoio. Eram essas redes que acolhiam os filhos das empregadas domésticas e demais trabalhadoras pobres. O apoio de outras mulheres igualmente pobres, muitas das quais parentes próximas (mães, irmãs, tias) ou vizinhas, amenizava a lacuna deixada pelos poderes públicos que não cumpriam – e não cumprem satisfatoriamente – a obrigação legal de proteção à infância e à maternidade.³⁹

Tanto nos casos em que as mulheres contratavam empregadas domésticas, quanto naqueles em que eram criadas redes de apoio, forjava-se o que Sueli Gomes da Costa (2002) chamou de maternidade transferida. Em sociedades nas quais os homens são desresponsabilizados das tarefas domésticas e dos cuidados com crianças e vulneráveis, as mulheres criam diferentes redes de mútuas responsabilidades. Acredito que a expressão mais adequada seria maternidade compartilhada, sobretudo quando são forjadas redes de apoio. A ideia de transferência pode remeter à interpretação de que há uma desresponsabilização completa da mãe que trabalha e deixa os filhos sob os cuidados de outra mulher, o que não é o caso na maioria das vezes.

Para Costa, o processo de transferência – que prefiro chamar de compartilhamento –, muitas vezes, atualiza desigualdades seculares no acesso das mulheres aos direitos sociais, próprias das relações de poder e subordinação que presidem a montagem dos sistemas protecionistas (creches, lactários, lavanderias, restaurantes populares, etc.). Em países em que não há ou que são insuficientes os sistemas de apoio às suas saídas, algumas mulheres deslocam, muitas vezes

³⁹ O livro de ficção infantil intitulado *Rainhas*, de Ladjane Alves Sousa (2018), através de uma narrativa lúdica, fala dessa realidade ainda muito comum para muitas mães e crianças pretas e periféricas do Brasil.

em um processo tenso, obrigações e encargos domésticos às outras, o que não significa dizer que deixam de assumir responsabilidades relacionadas à gestão do cotidiano familiar. A maternidade compartilhada cobre deficiências estruturais. Ela se dá através de pactos de convivência diversos (COSTA, 2002). Mas ao mesmo tempo em que resolve um problema, revela e institui outras formas de desigualdade.

Em uma grande diversidade de pactos em torno dos afazeres domésticos, as mulheres encontraram meios informais de remunerá-los que, de certa maneira, redefiniram, a cada tempo, as desigualdades entre elas. No caso brasileiro, formas protecionistas podem ser desvendadas no entorno das casas, das fazendas e das fábricas, organizando as práticas sociais de cada tempo. Mulheres pobres [...] sempre tiveram muitos afazeres nas ruas, tantas vezes extensões das obrigações domésticas, mas, em geral, contando com redes familiares de compadrio e de vizinhança de longa data estabelecidas. Em contrapartida, um outro padrão de sociabilidade, concernente às camadas sociais médias e altas, limita as saídas das mulheres do espaço doméstico. Esse padrão apoia-se em laços de proteção e dependência entre mulheres das mesmas classes e entre essas e outras de classes diferentes. Nessas relações, a maternidade transferida de uma para outras mulheres – de quaisquer classes – é uma regularidade que se reafirma (COSTA, 2002, p. 36).

Mas, ainda de acordo com Sueli Costa, a transferência de obrigações domésticas socialmente atribuídas às mulheres, independente das diferenças entre elas, poderia implicar na construção de cumplicidades e algumas formas de mobilidade social compensatórias, que redefinem a posição social de todas. É uma relação marcada por “seguidos pactos (e guerras) domésticas. Só o cuidadoso preparo dessa transferência de responsabilidades e de afetos no interior da vida doméstica podia impedir o risco de caos na vida familiar” (COSTA, 2002, p. 308). Contudo, no caso específico do emprego doméstico, em sociedades de racismo estrutural e estruturante como o Brasil, a mobilidade social das últimas e o reposicionamento social

de todas é uma realidade que não se confirma na prática.⁴⁰ Como demonstrou Soraia Mello (2010), em países da América Latina, a transferência e/ou compartilhamento não tem necessariamente garantido a mobilidade social de todas, mas de apenas um lado: as mulheres brancas das classes médias e altas. Para tornar possíveis suas carreiras profissionais, estas mulheres costumam contratar outras economicamente desfavorecidas, que muito dificilmente ascendem socialmente. Segundo os dados estatísticos analisados pela autora, historicamente a ascensão social das empregadas domésticas em países amefricanos – para usar a expressão de Lélia Gonzalez –⁴¹, tem sido praticamente nula, provocando uma espécie de “estabilidade da pobreza”, devido às características do emprego e aos baixos salários. Mello destacou que estudos revelaram que nas décadas de 1970-80, em regiões onde o emprego doméstico não era tão comum ou barato quanto no Sul Global, o número de mulheres com alto grau de instrução no mercado de trabalho era menor.

Quer dizer, a libertação das mulheres do Sul estaria ocorrendo às custas do serviço doméstico? Qual libertação e quais mulheres seriam essas? É uma questão difícil de responder, porque pouco se falou e fala a respeito. Afinal, de que forma lidavam (e lidam) as patroas feministas com essas situações? (MELLO, 2010, p. 152).

No Brasil, conforme a autora, a relação patroa/empregada é marcada por desigualdades de classe e raça que se traduzem na pre-

⁴⁰ No Brasil, de acordo com Maria Bethânia Ávila (2016) – apoiada em dados do Dieese(2013), o total de trabalhadores e trabalhadoras domésticas era de 6,6 milhões, das quais, 92,2% são mulheres; destas, 61% são negras. A autora chama a atenção para o fato de que, no país, o tempo do trabalho para as trabalhadoras domésticas remuneradas é central na configuração da tensão entre cidadania e servidão. Sendo historicamente tributário da escravidão e de um longo processo de um pós-abolição excludente, o emprego doméstico foi conformado nas imbricações das relações sociais de gênero, raça e classe. Portanto, é uma relação de trabalho costurada pelos fios da dominação e da exploração sexista e racista, incontornavelmente atados à formação do sistema capitalista no país (ÁVILA, 2016, p. 200-201)

⁴¹ A autora criou a categoria de amefricanidade para pensar a realidade social marcadamente racista dos países da região conhecida como América Latina – que ela prefere denominar América Ladina (GONZALEZ, 2020).

carização das condições de trabalho e tensões que se perpetuam. Através de entrevistas realizadas com trabalhadoras domésticas, ela listou os principais problemas relacionados a este tipo de emprego. Apesar de viverem dentro das casas com as famílias, as empregadas dificilmente são tratadas como parte dela. Dormem em quartos de depósito e sem ventilação, muitas vezes não têm permissão de, durante as refeições, sentar-se à mesa ou mesmo comer o mesmo tipo de comida. Sem falar da obrigação de usar uniforme, que demarca o seu lugar na casa, entre outros pactos desiguais. Além disso, sofrem com a falta de privacidade e com dilemas pessoais, como saudade da família, círculo social reduzido e/ou controlado e falta de espaço e tempo para afetividade. Também enfrentam dificuldades com o trabalho em si. Neste tipo de emprego, geralmente, não se especifica qual a atividade lhe cabe exatamente, além disso, cobra-se perfeição. O trabalho tende a ser monótono e repetitivo, mas ainda assim uma tarefa que exige muita responsabilidade, em troca de um salário que é em média mais baixo do que o de qualquer outra categoria. Além de todos estes problemas, algumas vezes elas precisam driblar o ciúme da patroa em relação aos filhos e/ou ao marido; outras são vítimas de violência sexual e/ou testemunham episódios de violência doméstica que vitimam as patroas. Como apontou Maria Betânia Ávila (2016, p. 201):

A permanente tentativa, por parte de patroas/ões, de apropriação da vida pessoal de trabalhadoras domésticas como parte da apropriação da vida pessoal de trabalhadoras domésticas como parte da apropriação do tempo de trabalho nas relações do trabalho doméstico remunerado denota como ainda pulsam no coração da sociedade brasileira [...] os anseios de disporem de servas como parte de seus domínios. A permanente reconstrução de uma ideologia discriminatória e de desvalorização da categoria das trabalhadoras domésticas se faz como forma de encobrir e justificar, de acordo com cada contexto, os nexos de exploração e dominação de raça, de classe e de gênero próprios dessa relação de trabalho.

bell hooks (2019) evidenciou que dependendo das características, o emprego doméstico assume o pressuposto sexista de que “o poderoso deve exercer autoridade sobre o fraco”, ideia que na maioria das vezes está presente na relação entre mulheres em se tratando desse tipo de emprego. Por isso, a autora chamou a atenção para a necessidade de levar até as últimas consequências o conceito feminista de sororidade, leia-se, solidariedade política entre mulheres. Essa solidariedade deveria ir além “de reconhecimento positivo das experiências de mulheres, e também da compaixão compartilhada em casos de sofrimento comum” (HOOKS, 2019, p. 36) E destacou:

[...] a sororidade jamais teria sido possível para além dos limites de raça e classe se mulheres individuais não estivessem dispostas a abrir mão de seu poder de dominação e exploração de grupos subordinados de mulheres. Enquanto mulheres usarem poder de classe e de raça para dominar outras mulheres, a sororidade feminista não poderá existir por completo (HOOKS, 2019, p. 36).

O fato de serem mulheres não foi (e continua não sendo) suficiente para gerar sororidade entre patroas e empregadas domésticas. Por isso, segundo Joaze Bernardino-Costa (2015), o movimento político das domésticas precisou problematizar a invisibilidade que tiveram em muitos debates feministas. O movimento pode ser definido como um processo de construção da interseccionalidade emancipadora, leia-se, uma articulação estratégica dos marcadores de desigualdade: classe, raça e gênero. A mobilização foi importante para a criação de solidariedades e para ganhos democráticos que produziram projetos de resistência e reexistência.

CONCLUSÃO

Como vimos, o movimento feminista de orientação comunista compôs uma diversidade de mulheres em termos de raça/classe. No entanto, sua direção coube majoritariamente a mulheres brancas das camadas médias, fato que certamente contribuiu para a existência de tensões. No campo do debate, que venho analisando nas linhas deste artigo, suas articuladoras defenderam com veemência o direito das mulheres trabalhadoras negras. A presença dessas mulheres, bem como o vínculo com o PCB – que se definia como partido da classe operária – certamente foram fundamentais para a defesa de uma série de demandas relacionadas à vida dessas mulheres, como igualdade salarial, direitos ligados à maternidade, condições de higiene e segurança no interior das fábricas, criação de dispositivos legais que coibissem a prática de demissão de mulheres que engravidavam e/ou resolviam ter uma vida conjugal. Ademais, defendeu a necessidade de incluir as empregadas domésticas na CLT.

Eu não poderia encerrar o texto sem destacar, ainda que de forma aligeirada, que todo esse debate aconteceu atravessado por tensões. Afinal, mulheres não fazem parte de um bloco político homogêneo. Desse modo, o debate sobre quais deveriam ser as prioridades feministas foi, por vezes, tenso e contraditório. Estamos falando de um movimento construído a muitas mãos e cores, por mulheres que experienciavam formas muito diferentes – e desiguais – de “ser mulher”. Assim sendo, no interior do feminismo de orientação comunista não havia consenso se deveriam reivindicar os direitos das mulheres em etapas, priorizando as necessidades das trabalhadoras negras das camadas populares, ou se havia espaço para, simultaneamente, incorporar demandas das mulheres brancas das camadas médias.

Jacinta Passos e Nice Figueiredo concordavam que o movimento de mulheres deveria dispensar mais energia na resolução dos problemas das trabalhadoras pobres, que sofriam com a fome e a miséria. No entanto, as mulheres das camadas médias não deveriam ficar desassistidas aguardando o fim das desigualdades de classe. As duas defenderam um trabalho “unitário e organizado” em torno das “reivindicações femininas”, da forma mais ampla possível. Segundo Jacinta, havia “um número de reivindicações femininas comuns a todas as mulheres”, sua participação na vida política do país era uma delas. Para a pecebista, era possível construir um trabalho unitário em torno dessas reivindicações (*O Momento*, 10/12/1945, p. 4).

Nice também não tinha dúvida da possibilidade de incorporar os diversos interesses das mulheres, desde as trabalhadoras: “as que mais sofrem” e deveriam ser recompensadas primeiro; até as de classe média: que precisavam “lutar por outros direitos que nem elas nem as primeiras possu[am] ainda”. Em sua perspectiva, o movimento de mulheres deveria se esforçar para garantir “o maior bem-estar para as mulheres que mais trabalham e carregam os fardos maiores”. Não poderia, portanto, se restringir às reivindicações de moradia digna nos morros, “lavar roupa com abundância de água e cozer sob clara e boa luz elétrica” (*Momento Feminino*, 30/10/1949, p. 4). Elas também mereciam se livrar das restrições legais e da cultura que limitava a autonomia das mulheres.

No entanto, no mesmo grupo circulava a ideia de que em um primeiro momento o movimento deveria concentrar energia exclusivamente no combate às desigualdades de classe, que no Brasil é antecedido pela raça. Na opinião de Rosa Bittencourt, as mulheres precisavam “lutar contra essas condições de vida que perturbam a vida das famílias”. Para ela, todas tinham o dever de se opor à exploração de “classe”, “contra a fome e a miséria que atormentam todos os lares, lutar por melhores salários para o seu companheiro, por mais um pedaço de pão, por um sapatinho para seus filhos” (*Momento Feminino*, 18/01/1951, p. 2).

A problemática sobre quais problemas eram prioritários, questão que envolve lugares de raça/classe e gênero, atravessou as décadas. Mesmo depois dos anos 1970, quando se começou a construir um relativo consenso sobre a urgência da emancipação das mulheres em todos os níveis, inclusive em termos sexuais, as comunistas continuaram debatendo se a luta deveria ocorrer em etapas. No livro publicado em 1981, que foi intitulado *Ser ou não ser feminista?*, Ana Montenegro continuou priorizando o anticapitalismo numa perspectiva da “luta de classes”. Ela criticou o movimento feminista no Brasil e algumas teóricas feministas internacionais que, a partir da década de 1970, passaram a ser lidas com intensidade pelas brasileiras, como Simone de Beauvoir, Betty Friedan, Alice Schwarzer, Juliet Mitchell e Helene Lange.

Para Ana, as mulheres deveriam investir mais energia na luta contra o capitalismo porque, em sua leitura, a “opressão feminina” era resultado dele. Por isso, não deveria ser pensada isoladamente, “como o fazem algumas correntes e personalidades feministas, sem explicar a relação entre a discriminação da mulher e a propriedade privada, entre a exploração e a opressão” (MONTENEGRO, 1981, p. 42). Em sua opinião, o feminismo exagerava nos temas sexuais e na política sexual, fato que imobilizaria politicamente o movimento de mulheres, pois não atingiria as “grandes massas femininas”, muitas privadas das necessidades mais básicas.

Zuleika Alambert (1986), ao contrário, no livro *Feminismo: o ponto de vista marxista*, publicado em 1986, exaltou as contribuições do feminismo e das teóricas feministas na luta de mulheres e no pensamento marxista. Sua concepção era de que os argumentos audaciosos e, por vezes, agressivos de teóricas feministas em todo o mundo, a exemplo de Simone de Beauvoir e Juliet Michell, foram fundamentais para ampliar as reflexões acerca das “opressões” de “classe” e gênero. Dentro do debate marxista, mais especificamente, os movimentos feministas teriam contribuído para ampliar as análises sobre o sistema

capitalista, incorporando a ideia de que a libertação das mulheres deveria ser enfrentada com novos conceitos e novas práticas.

Voltando à década de 1940, ponto inicial do artigo, os embates sobre a pertinência ou não das discussões sobre os problemas ligados aos “temas sexuais”, leia-se, aqueles que diziam respeito à liberdade sexual das mulheres e à denúncia da dupla moral, também permearam as discussões do movimento feminista de orientação comunista. Para algumas, tratava-se de uma preocupação “pequeno burguesa”, para outras era uma questão que interessava a todas as mulheres. Dentro dessas diferentes leituras, parte delas – enfrentando tensões internas e externas – não deixou de politizar essas questões, bem como os dilemas do cotidiano sobre o lugar das mulheres e dos homens nas tarefas domésticas, no casamento e na educação das crianças (ALVES, 2020).

Para Nice Figueiredo, o trabalho doméstico merecia uma atenção relativa e não deveria “ser a finalidade exclusiva das mulheres” (*Momento Feminino*, 05/12/1947, p. 2). Por isso, defendeu que era necessário dividir os afazeres entre todos os membros da família. “Tanto o homem como a mulher podem executar as duas espécies de trabalho, quer doméstico ou não doméstico, pois assim como existem as médicas, advogadas, professoras e funcionárias, existem também os cozinheiros, [ilegível], criados de quarto, criados de sala etc...” (*Momento Feminino*, 09/07/1948, p. 5). Seguindo a mesma linha de pensamento, Maria Guerra escreveu sobre a necessidade de construir novos modelos de relações sociais entre homens e mulheres. Para tanto, considerou fundamental o investimento em “instituições em que pessoas especializadas e responsáveis” ajudassem as mães a educar os filhos, mas enquanto isso não fosse uma realidade, era preciso a “colaboração de todos os elementos da família – pais e filhos” nas tarefas domésticas, para que homens e mulheres pudessem “realmente viver uma vida completa” (*Momento Feminino*, 09-11/1954, p. 1954).

A fala de ambas merecia uma análise cuidadosa, considerando a importância que tiveram no debate, além de serem exemplos emblemáticos de como o debate feminista se desenvolveu entre as décadas de 1940 e 1960. No entanto, o debate não cabe nos limites deste artigo. Além de extrapolar o número de páginas, avançaria ao que foi proposto nos objetivos. Assim, a discussão não se encerra aqui.

REFERÊNCIAS

1ª Assembleia Nacional de Mulheres: Resoluções sobre os direitos das mulheres, documento aprovado em 18 nov., 1952. Arquivo Público do Estado de São Paulo, microfiches do *Arquivo Storico del Movimento Operai o Brasiliano*, Instituto Astrojildo Pereira, Fundo Roberto Morena, 1932-1978.

ABREU, Maira Luisa Gonçalves de. *Feminismo no exílio: o Círculo de Mulheres Brasileiras em Paris e o Grupo Latino-Americano de Mulheres em Paris*. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010. Disponível em: <<https://www.ifch.unicamp.br/ifch/feminismo-exilio-circulo-mulheres-brasileiras-paris-grupo-latino-americano-mulheres-paris>> Acesso: 11 mai., 2021.

ALVES, I. C. *Feminismo entre ondas: mulheres, PCB e política no Brasil*. Tese (Doutorado em História) – Instituto de História, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2020. Disponível em: <https://www.academia.edu/43823499/FEMINISMO_ENTRE_ONDAS_Mulheres_PCB_e_pol%C3%ADtica_no_Brasil> Acesso em: 09 abr., 2021.

AMADO, J. Biografia de Jacinta Passos: Canção da liberdade. In: AMADO, J. (Org.). *Jacinta Passos, coração militante: poesia, prosa, biografia, fortuna crítica*. Salvador: EDUFBA/Corrupio, 2010, p. 335-442. Disponível em: <<http://books.scielo.org/id/79827>> Acesso em: 11 mai., 2021.

AS EMPREGADAS domésticas no seu trabalho exaustivo. *Momento Feminino*, Rio de Janeiro, ano 1, n. 10, p. 1, 26 set. 1947. Acervo: Hemeroteca Digital da Biblioteca Nacional. Disponível em: <<http://bndigital.bn.gov.br/hemeroteca-digital/>> Acesso em: 20 abr., 2020.

A ASSEMBLEIA e os direitos da mulher. *Momento Feminino*, Rio de Janeiro, ano 5, n. 96, p. 5, out./nov., 1952. Acervo: Hemeroteca Digital da Biblioteca

Nacional. Disponível em: <<http://bndigital.bn.gov.br/hemeroteca-digital/>> Acesso em: 20 abr., 2020.

ÁVILA, M. B. O tempo do trabalho doméstico remunerado. Entre cidadania e servidão. In: ABREU, A. R. P.; HIRATA, H.; LOMBARDI, M. R. *Gênero e trabalho no Brasil e na França: perspectivas interseccionais*. São Paulo: Boitempo, 2016.

BACK, L. *A seção feminina do PCB no exílio: debates entre o comunismo e o feminismo (1974-1979)*. 2013. Dissertação (Mestrado em História) – Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2013. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/122796>> Acesso: 11 mai., 2021.

BAIROS, L. Nossos feminismos revisitados. *Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 95, n. 2, p. 458-463, jun./dez., 1995. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/16462>> Acesso: 10 mai., 2021.

BERNARDINO-COSTA, J. Decolonialidade e interseccionalidade emancipadora: a organização política das trabalhadoras domésticas no Brasil. *Revista Sociedade e Estado*. Brasília, v. 30, n. 1, p. 147-163. Jan-abr., 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-69922015000100147> Acesso em: 11 ma., 2021;

BLAY, E. A.; AVELAR, L. (Org.). *50 anos de feminismo: Brasil, Argentina e Chile*. São Paulo: EdUSP/FAPESP, 2017.

BRASIL. Decreto-Lei nº 5.452, de 1 de maio de 1943. *Consolidação das Leis do Trabalho*. Rio de Janeiro, DF: Presidência da República [1943]. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del5452.htm> Acesso em: 30 nov., 2019.

BRASIL. Lei nº 10.406, de 10 de janeiro de 2002. *Código Civil*. Brasil, DF: Presidência da República [2002]. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/10406.htm> Acesso em 18 jan., 2020.

BRASIL. Lei nº 3.071, de 1º de janeiro de 1916. *Código Civil dos Estados Unidos do Brasil*. Rio de Janeiro, DF: Presidência da República [1916]. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1910-1919/lei-3071-1-janeiro-1916-397989-publicacaooriginal-1-pl.html>> Acesso em: 31 jun., 2019.

CAULFIELD, S. *Em defesa da honra: moralidade, modernidade e nação no Rio de Janeiro*. Campinas: Unicamp, 2000.

COSTA, S. G. Proteção social, maternidade transferida e lutas pela saúde reprodutiva. *Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 10, n. 2, p. 301-322. Jul.-dez, 2002. Disponível em: <<https://www.scielo.br/scielo.php?pi>>

d=S0104-026X2002000200003&script=sci_abstract&lng=pt> Acesso em: 11 mai., 2021.

FIGUEIREDO, N. O estado civil das mulheres. *Momento Feminino*, Rio de Janeiro, ano 1, n. 8, p. 7, 12 set., 1947. Acervo: Hemeroteca Digital da Biblioteca Nacional. Disponível em: <<http://bndigital.bn.gov.br/hemeroteca-digital/>> Acesso em: 20 abr., 2020.

FIGUEIREDO, N. Os deveres da mulher casada. *Momento Feminino*, Rio de Janeiro, ano 1, n. 27, p. 8, 23 jan., 1948. Acervo: Hemeroteca Digital da Biblioteca Nacional. Disponível em: <<http://bndigital.bn.gov.br/hemeroteca-digital/>> Acesso em: 20 abr., 2020.

FIGUEIREDO, N. Os deveres de um marido. *Momento Feminino*, Rio de Janeiro, ano 1, n. 25, p. 2, 09 jan., 1948. Acervo: Hemeroteca Digital da Biblioteca Nacional. Disponível em: <<http://bndigital.bn.gov.br/hemeroteca-digital/>> Acesso em: 20 abr., 2020.

FIGUEIREDO, N. Uma lição aprendida com a experiência. *Momento Feminino*, Rio de Janeiro, ano 3, n. 62, p. 4, 30 out., 1949. Acervo: Hemeroteca Digital da Biblioteca Nacional. Disponível em: <<http://bndigital.bn.gov.br/hemeroteca-digital/>> Acesso em: 20 abr., 2020.

FIGUEIREDO, N. Você não trabalha porque não quer. *Momento Feminino*, Rio de Janeiro, ano 1, n. 44, p. 5, 09 jul., 1948. Acervo: Hemeroteca Digital da Biblioteca Nacional. Disponível em: <<http://bndigital.bn.gov.br/hemeroteca-digital/>> Acesso em: 20 abr., 2020.

FIGUEIREDO, N. A mulher casada e o trabalho. *Momento Feminino*, Rio de Janeiro, ano 1, n. 20, p. 2, 05 dez., 1947. Acervo: Hemeroteca Digital da Biblioteca Nacional. Disponível em: <<http://bndigital.bn.gov.br/hemeroteca-digital/>> Acesso em: 20 abr., 2020.

FRACCARO, G. *Os direitos das mulheres: feminismo e trabalho no Brasil (1917-1937)*. Rio de Janeiro: FGV, 2008. Acervo: Hemeroteca Digital da Biblioteca Nacional. Disponível em: <<http://bndigital.bn.gov.br/hemeroteca-digital/>> Acesso em: 20 abr., 2020.

GONZALEZ, L. A categoria político-cultural de amefricanidade. In: RIOS, F; LIMA, M. (Org). *Por um feminismo afro-latino-americano: ensaios, intervenções e diálogos*. Rio de Janeiro: Zahar, 2020, Rio de Janeiro: Zahar, 2020, p. 166-181.

GROSFUGUEL, R. Decolonialidade e perspectiva negra. *Sociedade e Estado*, Brasília, v. 31, n. 1, p. 15-24, 2016. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/se/v31n1/0102-6992-se-31-01-00015.pdf>> Acesso em: 11 mai., 2021.

GUERRA, M. Educação para a guerra, educação para a paz. *Momento Feminino*, Rio de Janeiro, ano 7, n. 108, p. 10-11, set./out./nov., 1954. Acervo da Hemeroteca Digital da Biblioteca Nacional. Disponível em: <<http://bndigital.bn.gov.br/hemeroteca-digital/>> Acesso em: 20 abr., 2020.

HEMMINGS, C. Contando estórias feministas. *Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 17, n. 1, p. 215-241, jan./abr., 2009. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/S0104-026X2009000100012>> Acesso em: 11 mai., 2021.

HOOKS, B. *Feminismo é para todo mundo: políticas arrebatadoras*. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2019.

KREUZ, D. S. A formação do movimento feminista brasileiro: considerações a partir de narrativas de mulheres que militaram contra a Ditadura Civil-Militar. *Tempo & Argumento*, Florianópolis, v. 10, n. 24, p. 316-340, abr./jun., 2018. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/jatsRepo/3381/338158055014/html/index.html#:~:text=A%20forma%C3%A7%C3%A3o%20do%20movimento%20feminista,contra%20a%20ditadura%20civil%20militar&text=Resumo%3A%20A%20partir%20dos%20anos,pautas%20at%C3%A9%20ent%C3%A3o%20consideradas%20secund%C3%A1rias>> Acesso em: 11 mai., 2021.

LÉA. Creches para as crianças. *Momento Feminino*, Rio de Janeiro, ano 1, n. 27, p. 4, 23 jan., 1948. Acervo: Hemeroteca Digital da Biblioteca Nacional. Disponível em: <<http://bndigital.bn.gov.br/hemeroteca-digital/>> Acesso em: 20 abr., 2020.

LIMA, A. Nosso Amor Nossa Vida. *Momento Feminino*, Rio de Janeiro, ano 4, n. 80, p. 2, 18 jan., 1951. Acervo: Hemeroteca Digital da Biblioteca Nacional. Disponível em: <<http://bndigital.bn.gov.br/hemeroteca-digital/>> Acesso em: 20 abr., 2020.

MACEDO, E. D. V. *Ordem na casa e vamos à luta! Movimento de mulheres: Rio de Janeiro 1945-1964*. Lydia da Cunha – uma militante. 2001. Tese (Doutorado em História) – Instituto de História, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2001. Disponível em: <https://www.historia.uff.br/stricto/teses/Tese-2001_MACEDO_Elza_Dely_Veloso-S.pdf> Acesso em: 03 mar., 2021

MELLO, S. C. *Feminismos de Segunda Onda no Cone Sul problematizando o trabalho doméstico (1970-1989)*. Dissertação (Mestrado em História) – Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2010. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/94435>> Acesso em: 09 abr., 2021.

MONTENEGRO, A. Direitos da mulher. *Momento Feminino*, ano 9, n. 115, p. 34, 1955. Acervo: Hemeroteca Digital da Biblioteca Nacional. Disponível em: <<http://bndigital.bn.gov.br/hemeroteca-digital/>> .Acesso em: 20 abr., 2020.

NOSSO Congresso. *Momento Feminino*, Rio de Janeiro, ano 2, n. 60, p. 3, 30 jun., 1949. Acervo: Hemeroteca Digital da Biblioteca Nacional. Disponível em: <<http://bndigital.bn.gov.br/hemeroteca-digital/>> Acesso em: 20 abr., 2020.

PAIM, A. *Estrada da Liberdade*. Rio de Janeiro: Leitura, 1944.

PAIM, A. *Sol do Meio Dia*. Rio de Janeiro: Associação Brasileira do Livro, 1961

PAIM, A. *Simão Dias*. Rio de Janeiro: Livraria-Editora da Casa do Estudante do Brasil, 1949.

PASSOS, J. PASSOS, J. Canção Simples. In: PASSOS, J.; CAETANO FILHO, M. *Nossos Poemas*. Salvador: Bahiana, 1942 *apud* AMADO, J. AMADO, J (Org.). *Jacinta Passos, coração militante: poesia, prosa, biografia, fortuna crítica*. Salvador: EDUFBA/Corrupio, 2010. Disponível em: <<http://books.scielo.org/id/79827>> Acesso em: 11 mai., 2021.

PASSOS, J. Só unidas as mulheres resolverão seus problemas [Entrevista]. *O Momento*, Salvador, ano 1, n. 40, p. 3, 10 dez., 1945. Acervo: Setor de Periódicos Raros – Biblioteca Central do Estado da Bahia.

PASSOS, J. *Canção da Partida*. São Paulo: Edições Gaveta, 1945. In: AMADO, Janaína. *Jacinta Passos, coração militante: poesia, prosa, biografia, fortuna crítica*. Salvador: EDUFBA/Corrupio, 2010. Disponível em: <<http://books.scielo.org/id/79827>> Acesso em: 11 mai., 2021.

PASSOS, J. Uma história de três mães. *Caderno 2*, 1967. In: AMADO, Janaína. *Jacinta Passos, coração militante: poesia, prosa, biografia, fortuna crítica*. Salvador: EDUFBA/Corrupio, 2010, p. 235-237. Disponível em: <<http://books.scielo.org/id/79827>> Acesso em: 11 mai., 2021.

RESOLUÇÃO sobre a defesa dos direitos econômico-políticos das mulheres. *Momento Feminino*, Rio de Janeiro, ano 2, n. 55, p. 8, fev. 1949. Acervo: Hemeroteca Digital da Biblioteca Nacional. Disponível em: <<http://bndigital.bn.gov.br/hemeroteca-digital/>> Acesso em: 20 abr., 2020.

RESOLUÇÕES do Congresso Nacional Feminino. *Momento Feminino*, Rio de Janeiro, ano 2, n. 61, p. 4, 30 ago. 1949. Acervo: Hemeroteca Digital da Biblioteca Nacional. Disponível em: <<http://bndigital.bn.gov.br/hemeroteca-digital/>> Acesso em: 20 abr., 2020.

RIBEIRO, D. *Simone de Beauvoir e Judith Butler: aproximações e distanciamentos e os critérios da ação política*. Dissertação (Mestrado em Filosofia) – Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos, 2015. Disponível em: <[http://repositorio.unifesp.br/handle/11600/49071#:~:text=Tais%20Ribeiro%20dos.,Simone%20de%20beauvoir%20e%20judith%20butler%3A%20aproxima%C3%A7%C3%B5es%20e%20distanciamentos%20e,UNIFESP\)%2C%20Guarulhos%2C%202015](http://repositorio.unifesp.br/handle/11600/49071#:~:text=Tais%20Ribeiro%20dos.,Simone%20de%20beauvoir%20e%20judith%20butler%3A%20aproxima%C3%A7%C3%B5es%20e%20distanciamentos%20e,UNIFESP)%2C%20Guarulhos%2C%202015)> Acesso em: 11 mai., 2020.

RIBEIRO, I. Sobre o trabalho do Partido Comunista do Brasil entre as mulheres. *Imprensa Popular*, Rio de Janeiro, ano 3, n. 1.468, p. 2-4 (3º Caderno), 03 abr., 1955. Acervo: Hemeroteca Digital da Biblioteca Nacional. Disponível em: <<http://bndigital.bn.gov.br/hemeroteca-digital/>> Acesso em: 20 abr., 2020.

SCHUCMAN, L. V. Sim, nós somos racistas: estudo psicossocial da branquitude paulistana. *Psicologia & Sociedade*, [S.], v. 26, n. 1, p. 83-94, 2014. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/psoc/v26n1/10.pdf>> Acesso em: 11 mai., 2021.

SOUSA, L A. *Rainhas*. Salvador: EDUFBA, 2018.

TOSCANO, M.; GOLDEMBERG, M. *A revolução das mulheres: um balanço do feminismo no Brasil*. Rio de Janeiro: Revan, 1992.



6

Giselle Maria Santos de Araujo

**LITERATURA ESCRITA
POR MULHERES NEGRAS
COMO FORÇA MOTRIZ
DA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA**

INTRODUÇÃO

A cidade de Alvorada possui a segunda maior taxa em homicídios de jovens negros do estado do Rio Grande do Sul, segundo o Atlas da Violência(2019), divulgado pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) e o Fórum Brasileiro de Segurança Pública (FBSP). Feita com base no Sistema de Informação sobre Mortalidade do Ministério da Saúde, a pesquisa avaliou a violência no Brasil entre os anos de 2008 a 2018. Para a diretora executiva do FBSP e coordenadora da pesquisa, Samira Bueno, em entrevista à Agência Brasil,

[...] um elemento central para a gente entender a violência letal no Brasil é a desigualdade racial. Se alguém tem alguma dúvida sobre o racismo no país, é só olhar os números da violência porque traduzem muito bem o racismo nosso de cada dia (BUENO, 2020).

Essa violência que atinge mais fortemente a população negra e se dá por conta do racismo estrutural que organiza nossa sociedade⁴². O jurista e filósofo Silvio Almeida (2019) define que no Brasil:

[...] o racismo é elemento constituinte da política e da economia sem o qual não é possível compreender as suas estruturas [...] Portanto, não é o racismo estranho à formação social de qualquer Estado capitalista, mas um fator estrutural, que organiza as relações políticas e econômicas (ALMEIDA, 2019, p. 141).

Dessa forma, falar em racismo estrutural em nossa sociedade é dizer que o racismo é um dos principais determinantes da posição dos negros dentro das relações de produção e distribuição capitalista. O racismo é estrutural porque é parte da estrutura objetiva das relações ideológicas e políticas da nossa sociedade. A ideologia racista⁴³ é um sistema de representações que organiza o mundo simbólico. Ou seja:

⁴² Sobre racismo estrutural e sua relação direta com a violência no Brasil, ver ALMEIDA, 2019.

⁴³ Sobre racismo como ideologia ver GONZÁLES (1979) e POMBO (2002).

o racismo estrutural é o que ordena a vida em nossa sociedade, ideológica, social e culturalmente.

O Campus Alvorada possui expressiva quantidade de alunos negros que têm demonstrado preocupação com essa realidade social que vivenciam. No entanto, muitos desses alunos desconheciam a força da literatura escrita por mulheres negras em nosso país no combate ao racismo, desconhecimento gerado pela invisibilidade imposta aos intelectuais negros, principalmente às escritoras mulheres negras⁴⁴.

Diante dessa realidade, realizamos o projeto “Autoras negras brasileiras: literatura para ter voz”, no ano de 2019, que teve como objetivo, então, suprir essa lacuna.

O Campus Alvorada tem buscado desenvolver ações que conscientizem a população para a necessidade da redução das desigualdades étnico-raciais e para a valorização do negro no cenário social. Nesse sentido, a questão da mulher negra entra em pauta. Ocupando, em geral, posições subalternas e de pouca relevância social, a mulher negra foi/é, por vezes, silenciada e invisibilizada⁴⁵. A pesquisadora Jéssica Mara Raul (2016), ao analisar a questão das mulheres negras e a luta por igualdade, afirma que:

[...] os negros foram aprisionados na base da pirâmide social; e no caso das mulheres negras – sujeitos da nossa análise – estas amargam, por seu pertencimento étnico-racial e de gênero, os piores índices. Deste modo, raça, gênero e classe podem explicar a manutenção das desigualdades em relação às mulheres negras, na qual o acesso diferenciado à educação e ao mercado de trabalho garantem sua manutenção (RAUL, 2016, p. 292).

⁴⁴ Sobre a invisibilidade imposta aos intelectuais negros no Brasil, ver DALCASTAGNÈ, 2005/2018. Disponível em <https://revistacult.uol.com.br/home/quem-e-e-sobre-o-que-escreve-o-autor-brasileiro/>.

⁴⁵ Torna-se importante relacionar a invisibilidade das mulheres negras aos dados de homicídio de mulheres negras coletados pelo IPEA no Atlas da Violência 2018. Disponível em: https://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/relatorio_institucional/180604_atlas_da_violencia_2018.pdfArquivo consultado em 26 de abril de 2021.

O projeto “Autoras” teve o propósito de refletir sobre questões relativas à mulher negra, à cultura e a relações étnico-raciais no Brasil a partir do resgate da literatura de autoria negra feminina. Além de atender ao público interno, o projeto atendeu também a população de Alvorada externa ao campus que se mostrou interessada em aprofundar a reflexão e o debate sobre essas questões.

Em relação à literatura brasileira, verifica-se que as obras escritas por autoras negras, apesar de terem conquistado maior espaço editorial nos últimos anos, ainda são desconhecidas de grande parte do público em geral e pouco estudadas nas escolas de educação básica e superior. Dessa forma, o projeto “Autoras” se propôs a dar visibilidade a essas escritoras e suas obras, discutindo as questões que permeiam suas produções artístico-literárias.

O projeto de extensão “Autoras negras brasileiras: literatura para ter voz” teve início no dia 17/04/2019 e finalizou no dia 10/09/2019, e realizou-se quinzenalmente às quartas-feiras. Cada encontro teve um total de 2 horas, totalizando 20 horas de duração. Inicialmente, o horário era das 17:00 às 19:00hs, no entanto, diante do pedido de membros da comunidade externa ao campus, passamos a iniciar às 18:00hs, assim incluindo moradores de Alvorada que iam diretamente do trabalho para os encontros presenciais.

A literatura feminina negra de resistência expressa na escrita de Carolina Maria de Jesus e de Conceição Evaristo foi apresentada através de rodas de leitura quinzenais; o projeto também aprofundou os conhecimentos da comunidade de Alvorada sobre feminismo e direitos das mulheres a partir do olhar crítico das teóricas feministas negras Angela Davis, bellhooks⁴⁶ e Djamila Ribeiro.

⁴⁶ A escritora faz questão de afirmar que bell hooks deve ser escrito em letra minúscula, representando seu desejo de dar destaque ao conteúdo de sua escrita e não à sua pessoa.

O projeto teve como eixo metodológico a leitura das autoras negras brasileiras citadas, especificamente as obras literárias *Quarto de Despejo: diário de uma favelada*, livro de Carolina Maria de Jesus, cuja primeira publicação é de 1960, e *Becos da memória*, de Conceição Evaristo, obra do ano de 2006. As leituras literárias foram acompanhadas pelas leituras teóricas das obras *Mulheres, raça e classe*, da feminista norte-americana Angela Davis, *O feminismo é para todo mundo: políticas arrebatadoras*, da teórica social feminista negra bellhookse *Quem tem medo do feminismo negro*, da filósofa negra brasileira Djamilia Ribeiro. A dinâmica dos encontros obedecia a essa ordem: leitura orientada de textos escolhidos das obras literárias e teóricas citadas, seguida de debates e discussões.

Os participantes se envolveram ativamente na construção do diálogo para a compreensão das questões étnico-raciais e de gênero suscitadas pela leitura crítica das obras literárias. Nos dez encontros, tivemos uma média de participação de trinta pessoas, entre servidores e funcionários do campus, alunos tanto do Ensino Médio quanto do Proeja e seus familiares e professores da rede municipal de Alvorada.

A teórica Raquel Ortega (2020, p. 5) defende que a literatura, como força de liberdade, tem o poder de mobilizar saberes por meio da escrita, estabelecendo um diálogo entre os saberes pessoais e os saberes do texto literário. A relação de identificação entre os participantes do projeto, principalmente as participantes mulheres negras, e os textos de Carolina e Conceição se deu exatamente porque os relatos fizeram sentido para elas, o que favoreceu o interesse pela leitura mesmo diante da falta de experiência como leitoras. Como resultado, verificou-se ao longo do projeto que os participantes alcançaram um grande conhecimento sobre as obras em questão e sobre a vinculação das leituras realizadas à problemática do racismo em suas vidas cotidianas.

Participantes negros e negras relataram que só se deram conta de que sofriam racismo em suas relações pessoais e em seus ambien-

tes profissionais após a participação nas rodas de leitura. Professores e profissionais de educação relataram mudanças de posicionamento e a aplicação de práticas antirracistas em suas salas de aula, a partir do conhecimento adquirido nos encontros do projeto. Houve relatos também de interesse pela leitura das autoras estudadas por familiares que não participaram do projeto “Autoras”.

No ano de 2020, o interesse pelo projeto “Autoras” e pela leitura de escritoras negras brasileiras e a presença de professores da rede municipal de ensino de Alvorada no projeto suscitaram outros questionamentos. Perguntávamos se a escola, de certa forma, não reproduzia o racismo estrutural de nossa sociedade. Os professores presentes no projeto “Autoras” haviam relatado diversos momentos em que o racismo esteve presente em suas escolas, inclusive em suas práticas didáticas. Cientes de que o racismo afeta diretamente os estudantes negros, não só pela violência em si, mas também por suas consequências, como baixa autoestima, baixo rendimento escolar, segregação, sentimento de não-pertencimento e evasão, começamos a elaborar um segundo projeto de extensão, voltado à uma prática educativa antirracista.

Uma educação antirracista é aquela que permite que todos tenham sua identidade e história respeitadas e acolhidas no espaço escolar⁴⁷. Para isso acontecer é necessário que gestores, funcionários, alunos e principalmente professores pensem e dialoguem em conjunto com as famílias, a comunidade, a sociedade civil, os estudantes e todos os profissionais de educação para compreender como o racismo se manifesta e para criar coletivamente um plano de ação para superá-lo. Sendo assim, o racismo na escola deve ser combatido através de práticas educativas antirracistas.

⁴⁷ BRASIL, Ministério da Educação/Secad. Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana na educação básica. Brasília, DF, junho de 2005.

Por isso, em 2020, desenvolvemos o Projeto de Extensão “Tópicos em Educação Antirracista”, tendo como público-alvo professores e profissionais de educação. Acorados na Lei nº 10.639⁴⁸, de 9 de janeiro de 2003, e tendo como campo disciplinar os Estudos afro-latino-americanos (ANDREWS, 2007; GELADO E SECRETO, 2016; DE LA FUENTE, 2018), discutiu-se temas e questões relativas ao racismo e à educação antirracista, tendo como ponto de partida, novamente, textos de literatura de escritoras negras brasileiras.

Os Estudos Afro-latino-americanos se desenvolvem em resposta e em paralelo a uma onda de movimentos políticos, culturais e sociais racialmente definidos que se deu nos anos 60 do século XX, principalmente os diversos Movimentos Negros que surgiram na região da América Latina e que problematizaram pontos que confluíam em toda a região: escravidão, relações raciais pós-escravidão, desigualdades raciais e a organização política dos afrodescendentes. Sendo assim, os Estudos afro-latino-americanos partem do histórico e do teórico, pois remapeiam as histórias, estratégias e lutas dos chamados negros da região desde o tráfico de escravos do Atlântico Sul até os movimentos identitários atuais, mas tendo a raça como variável chave no processo de formação das nações latino-americanas. Nesse sentido, a agência dos afro-latino-americanos se constitui como perspectiva de análise também no campo das Artes, ainda que seja este um campo em construção, que inclui também o âmbito da Literatura e da Educação, em cujas bases se situa o nosso projeto.

Trabalhamos os seguintes tópicos no projeto de extensão “Tópicos em Educação Antirracista”: diáspora negra, racismo estrutural, racismo institucional, racismo aversivo, racismo recreativo, apropriação cultural, colorismo, amor afrocentrado, empoderamento

⁴⁸ BRASIL. **Lei N° 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências.

negro, intolerância religiosa, feminismo negro e interseccionalidade. O projeto começou no dia 24 de setembro de 2020 e foi realizado de forma integralmente *online*, por conta da pandemia do COVID-19 e a necessidade de distanciamento social. Uma semana antes, abrimos uma sala de aula no aplicativo *Google Classroom* e semanalmente disponibilizamos os materiais que seriam utilizados nos encontros online, que eram realizados uma vez por semana, com duração de 2 horas, pelo aplicativo *Google Meet*. O projeto totalizou vinte horas de duração e foi totalmente gratuito aos participantes.

O Projeto “Tópicos” contou com 82 participantes assíduos, sendo 73,8 % professores das redes municipal e estadual. Em relação à região abarcada pelo projeto, 36% dos participantes foram das regiões de Alvorada e Porto Alegre. Mas tivemos também participantes dos estados do Rio de Janeiro, São Paulo, Mato Grosso, Paraíba, Bahia e Pernambuco, e também uma participante internacional, da Cidade do México.

O projeto teve como eixo metodológico a leitura, análise e discussão de textos literários escolhidos de escritoras negras brasileiras e de textos teóricos de cientistas e pesquisadores, em sua maioria negros e latino-americanos, buscando, assim, apresentar aos participantes uma epistemologia não eurocêntrica. Os participantes se envolveram ativamente na construção do diálogo para a compreensão tanto das questões relativas ao racismo e às questões étnico-raciais, quanto de práticas educativas antirracistas. O projeto se assentou no tripé Ensino-Pesquisa-Extensão, já que se voltou ao público externo à instituição, tendo sua base no ensino de Literatura e é resultado de pesquisa acadêmica de membros da equipe executora.

Levamos conhecimento teórico aprofundado aos participantes a partir de leituras, análises e debates de conceitos como negritude, culturas do Atlântico Negro, heterogeneidade cultural, miscigenação, democracia racial, raça, racismo e educação antirracista. E apresentamos a literatura de escritoras negras brasileiras a partir de textos de Maria

Firmina dos Reis, Carolina Maria de Jesus, Ruth Guimarães, Conceição Evaristo, Eliana Alves Cruz, Miriam Alves, Ana Maria Gonçalves, Adriana Ortega, Cidinha da Silva, Lia Vieira, Giselle Maria e Débora Garcia. Muitas destas autoras eram desconhecidas dos participantes, mesmo sendo estes em sua maioria professores, e após a leitura e análise de suas obras, os participantes relataram que passaram a incluí-las na listagem da biblioteca de suas respectivas escolas e em seus planos de trabalho docente, como podemos ver na figura 1:

Figura 1- comentário dos participantes do projeto no aplicativo Google Classroom sobre a bibliografia literária utilizada.



Fonte: a autora.

Os resultados obtidos com os projetos de extensão “Autoras negras brasileiras: literatura para ter voz” e “Tópicos em Educação antirracista” demonstrou que a literatura escrita por mulheres negras brasileiras é uma força motriz para a construção de uma prática educativa antirracista. Diante disso, o presente artigo se debruça em mapear, ainda que de forma sintética, a tradição literária feminina negra no Brasil, considerando essa tradição essencial para o combate ao racismo em nosso país.

A LITERATURA FEMININA NEGRA BRASILEIRA: MARIA FIRMINA DOS REIS E RUTH GUIMARÃES

Negra, maranhense, filha ilegítima de um homem negro com uma mulher branca, Maria Firmina dos Reis nasce em São Luís, em 1825, e reivindica o direito de dizer a palavra. Em pleno processo escravocrata no Brasil, que, lembrando, foi o último país do mundo a abolir a escravidão em 1888, Maria Firmina reivindica o direito de dizer a palavra através da literatura quando publica seu romance, *Úrsula*, em 1859. Assim diz Maria Firmina no prólogo de *Úrsula* (2018, p.18):

Por que o publicas? Perguntará o leitor.

Como uma tentativa, e mais ainda, por este amor materno, que não tem limites, que tudo desculpa – os defeitos, os achaques, as deformidades do filho – e gosta de enfeitá-lo e aparecer com ele em toda a parte, mostrá-lo a todos os conhecidos e vê-lo mimado e acariciado.

Essas são palavras de nossa primeira romancista negra, autora do primeiro romance abolicionista brasileiro. Mostrar a palavra a todos sendo uma mulher negra professora, que ousou inclusive criar e manter, a despeito de toda a perseguição, uma escola mista de alfabetização para crianças negras e brancas, significava quebrar a máscara do silêncio que Maria certamente via nas fazendas da região⁴⁹.

A pesquisadora Maria Helena Machado, na introdução da edição de *Úrsula* que utilizamos neste trabalho, afirma que:

A decisão de Maria Firmina de publicar sua obra, de vê-la caminhando entre críticos e leitores, é, ao cabo, um ato de desafio e autoconfiança. Firmina quer ver *Úrsula* superando as barreiras, fazendo-as notar (MACHADO, 2018, p.19).

⁴⁹ Sobre Maria Firmina dos Reis e sua atuação como professora, ver MARIA HELENA MACHADO e FLÁVIO GOMES, 2019, e MULLER, 2008.

Tal ato de desafio e de autoconfiança no seu direito de dizer a palavra se expressa em seu romance. Maria Firmino faz em *Úrsula* uma forte crítica ao patriarcado e à escravidão. E o faz com uma excelência narrativa que não deixa nada a desejar a um José de Alencar⁵⁰, como vemos no trecho de *Úrsula* abaixo:

Senhor Deus! Quando calará no peito do homem a tua sublime máxima – ama a teu próximo como a ti mesmo -, e deixará de oprimir com tão repreensível injustiça ao seu semelhante!... Àquele que também era livre no seu país. Àquele que é seu irmão?! E o mísero sofria; porque era escravo, e a escravidão não lhe embrutecera a alma; porque os sentimentos generosos, que Deus lhe implantou no coração, permaneciam intactos, e puros como a sua alma. Era infeliz; mas era virtuoso (REIS, 2018, p. 54-55).

Entretanto, apesar da inegável qualidade literária da obra de Firmina e do seu ato de autoconfiança e desafio em falar, escrever, numa sociedade fechada a pessoas negras, não podemos dizer que Maria inaugura uma tradição literária porque sua obra, por motivos óbvios (baixa escolaridade dos negros no século XIX), não teve o alcance necessário entre as pessoas negras⁵¹. A importância de Maria Firmina e sua literatura na luta antirracista é que a autora é uma antecedente, a primeira a romper com o silêncio imposto aos negros a partir da literatura, no caso do Brasil.

Outra antecedente é a escritora negra Ruth Guimarães. Nascida em Cachoeira Paulista, SP, em 13 de junho de 1920, a professora Ruth, além de poeta, romancista, contista, cronista, jornalista e teatróloga, foi notória tradutora e pesquisadora da literatura oral no Brasil.

⁵⁰ José de Alencar (1829-1877) foi um romancista, dramaturgo, jornalista, advogado e político brasileiro. Foi um dos maiores representantes da corrente literária indianista e é considerado o principal romancista brasileiro da fase romântica.

⁵¹ Jornais da época, como *A moderação*, o *Jornal do Comércio* e o periódico *Verdadeira Marmota* fizeram apreciações sobre o romance de Maria Firmina. Contudo, nenhuma apreciação focou-se no fato de ser um romance abolicionista. Sobre isso, ver MARIA HELENA MACHADO, 2019.

Aos dez anos, já publicava versos nos jornais de Cachoeira Paulista. Aos dezoito anos, começa a estudar na USP, onde concluiu os cursos de Filosofia e, mais tarde, de Letras Clássicas. Como jornalista, colaborou na imprensa paulista e carioca, mantendo também por vários anos uma seção permanente de literatura nas páginas da *Revista do Globo*, de Porto Alegre, em que resenhava livros, mantinha um concurso de contos e onde publicou seus primeiros textos literários e traduções. Escreveu, também, crônicas e críticas literárias nas páginas de jornais como o *Correio Paulistano*, *A Gazeta*, *Diário de São Paulo*, *Folha de Manhã* e *Folha de São Paulo*.

Quase 80 anos depois do romance de Maria Firmina, Ruth tem uma condição social muito diferente da maranhense e diferente da maioria das mulheres negras de sua época. Sua formação universitária e seu trabalho formal como jornalista davam a ela um destaque. Mas é como romancista que Guimarães consegue projeção nacional. Em 1946, ela publica *Água funda*, obra aplaudida por intelectuais de peso como Guimarães Rosa e Antônio Candido, este assina o prefácio da segunda edição. A escrita de Ruth é riquíssima, marcada por uma elegância literária e uma força expressiva notória:

O engenho é do tempo da escravatura. Seu Pedro Gomes, o morador mais antigo do lugar, ainda se lembra quando o paiol, perto da casa-grande, era senzala. Antes disso, era só um rancho de tropa, na baixada, e mato virgem subindo o morro. A casa-grande pode-se dizer que é de ontem. Tem pouco mais de cem anos e ainda dura outros cem. (...) O sol entra aqui, sem cerimônia, como gente de casa. Não adianta. Alguma coisa continua triste. Não há sol que espante os pensamentos da gente, num lugar vazio assim (GUIMARÃES, 2018, p.18).

Pode-se dizer que Ruth Guimarães foi uma das primeiras escritoras negras a ocupar espaço nacional no cenário da literatura brasileira. Estudiosa da cultura popular, principalmente do folclore, e autora de diversas obras que valorizam essa vertente da nossa cultura, Ruth teve

como mestre ninguém menos que Mário de Andrade. Segundo a escritora e pesquisadora, Mário foi o grande responsável por apresentá-la melhor ao folclore brasileiro. Além de *Água Funda*, lançou também *Calidoscópio - A saga de Pedro Malazarte, Lendas e Fábulas do Brasil, Contos de Cidadezinha* e o ensaio *Os filhos do medo*. Como tradutora, traduziu Balzac, Dostoievski, Daudet e Apuleio, além de ser autora de um importante dicionário da Mitologia Grega.

Entretanto, Ruth não conseguiu estabelecer uma tradição de escrita negra feminina no país. Sua obra caiu no gosto da academia, mas o fato de ser uma mulher negra escrevendo na mesma época de escritores como o próprio Guimarães Rosa fez com que seu nome caísse no ostracismo, a despeito da alta qualidade de sua escrita. Em 2007, reconhecendo esse silenciamento imposto à sua própria escrita negra, Ruth Guimarães declarou em entrevista ao Museu Afro-brasileiro: “Nós precisamos saber da raiz negra de onde viemos. A história negra está por fazer, a literatura negra está por fazer, a poesia está por fazer”.

A partir desses antecedentes é que surge aquela que inaugurará uma tradição: Carolina Maria de Jesus.

O ESTABELECIMENTO DE UMA TRADIÇÃO LITERÁRIA NEGRA: CAROLINA MARIA DE JESUS

Carolina Maria de Jesus nasceu em Sacramento, Minas Gerais, em 14 de março de 1914. Foi escritora, compositora e poetisa. Foi uma das primeiras escritoras negras do Brasil e é considerada uma das mais importantes escritoras do país. A autora viveu boa parte de sua vida na favela do Canindé, na Zona Norte de São Paulo, sustentando a si mesma e a sua família como catadora de papéis. Ao mesmo tempo em que trabalhava como catadora, registrava o cotidiano da comuni-

dade onde morava nos cadernos que encontrava no lixo. Um destes cadernos (somaram-se mais de vinte), um diário que havia começado em 1955, deu origem ao livro *Quarto de Despejo: diário de uma favelada*, que, com o auxílio do jornalista Audálio Dantas, foi publicado em 1960, cem anos depois da publicação de *Úrsula*.

A tradição que Carolina Maria de Jesus inaugura é a tradição da escrita de autoria feminina negra, principalmente pelo alcance que sua obra teve entre as pessoas negras. *Quarto de despejo* teve uma tiragem inicial de mil exemplares que se esgotou em uma semana. Desde sua publicação, a obra vendeu mais de um milhão de exemplares e foi traduzida para catorze línguas, tornando-se um dos livros brasileiros mais conhecidos no exterior.

Carolina, que só estudou até o antigo segundo ano primário, tem uma escrita sofisticada e de um vigor que rompe todo silêncio possível. Quando Carolina brada “Eu sou forte” ela não fala só de si, mas de toda a negritude da qual ela fazia parte. E a literatura para ela é força de vida.

A escritora Conceição Evaristo conta em relato para o site da UFMG⁵² sobre Literatura afro-brasileira que no Brasil:

[...] no final da década de 60, quando o diário de Maria Carolina de Jesus, lançado em 58, rapidamente ressurgiu, causando comoção aos leitores das classes abastadas brasileiras, nós nos sentíamos como personagens dos relatos da autora. Como Carolina Maria de Jesus, nas ruas da cidade de São Paulo, nós conhecíamos nas de Belo Horizonte, não só o cheiro e o sabor do lixo, mas ainda, o prazer do rendimento que as sobras dos ricos podiam nos ofertar. (...) Minha mãe leu e se identificou tanto com o *Quarto de Despejo*, de Carolina, que igualmente escreveu um diário, anos mais tarde. Guardo comigo esses escritos e tenho como provar em alguma pesquisa futura que a favelada do Canindé criou uma tradição literária.

⁵² Disponível em: <http://www.letras.ufmg.br/literafro/autoras/188-conceicao-evaristo>

Outra favelada de Belo Horizonte seguiu o caminho de uma escrita inaugurada por Carolina e escreveu também sob a forma de diário, a miséria do cotidiano enfrentada por ela.

Essa tradição é a tradição de falar e se fazer ouvir. A escritora negra norte-americana Audre Lorde convocava a todas as mulheres negras no final dos anos 70 a quebrar o silêncio. Dizia ela em apresentação lida no painel sobre Lesbianismo e Literatura, da Associação de Língua Moderna, em Chicago, Illinois, em 28 de dezembro de 1977, que:

[...] a transformação do silêncio em linguagem e em ação é um ato de auto-revelação, e isso sempre parece estar cheio de perigos (...) Neste país em que a diferença racial cria uma constante, ainda que não seja explícita, distorção da visão, as mulheres negras temos sido visíveis por um lado, enquanto que por outro nos fizeram invisíveis pela despersonalização do racismo (...) Tivemos que lutar, e seguimos lutando, para recuperar essa visibilidade que ao mesmo tempo nos faz mais vulneráveis: a de ser Negras (...) E essa visibilidade que nos faz tão vulneráveis, é também a fonte de nossa maior fortaleza (LORDE, 1977, p. 23).

Carolina Maria de Jesus quebrou o silêncio ao bradar a vizinhos, diante do jornalista Audélio Dantas. “Qualquer coisa ela dizia: ‘Estou escrevendo um livro e vou colocar vocês lá’. Isso lhe dava autoridade”, relatou certa vez Audélio. O jornalista, então, foi se inteirar e descobriu a poderosa escrita de Carolina, a simples catadora de papel. A denúncia social de Carolina, expressa em seus diários, é a voz negra quebrando o silêncio imposto a nós pelo racismo. Andre Lorde afirma ainda que nós, pessoas negras, compartilhamos um compromisso com a linguagem e com o seu poder, e também com a recuperação da linguagem que foi utilizada contra nós. Ao transformar o silêncio em linguagem e em ação, Carolina se torna vital para o estabelecimento de um necessário empoderamento, porque subverte o poder estabelecido.

Joice Berth, em seu livro *Empoderamento* (2019), defende que o empoderamento é um instrumento de emancipação política e social que conduz indivíduos e grupos por diversos estágios de autoafirma-

ção, autovalorização, autorreconhecimento e autoconhecimento de si mesmos e de suas mais variadas habilidades humanas e de sua história. Quando Carolina inaugura essa tradição de mulheres pretas escrevendo no Brasil, ela atua no empoderamento dos negros como grupo social, já que o termo tem por definição um caráter coletivo: ela leva os afrodescendentes brasileiros a se autoafirmarem como tais, a se autovalorizarem como negros, a se autorreconhecerem como etnia e a se autoconhecerem como um mesmo povo.

Poderia trazer inúmeros trechos da literatura de Carolina para mostrar a efervescência literária dessa mulher preta. Escolho um poema presente em *Antologia poética*, livro publicado em 1996 depois de achados poéticos inéditos da autora. Minha escolha é o poema “Muitas fugiam ao me ver”, no qual Carolina faz uma dura crítica à academia, pelo tratamento dado a ela como escritora, e ao racismo estrutural, que infelizmente se mantém em nossa sociedade:

Muitas fugiam ao me ver
Pensando que eu não percebia
Outras pediam pra ler
Os versos que eu escrevia

Era papel que eu catava
Para custear o meu viver
E no lixo eu encontrava livros para ler
Quantas coisas eu quiz fazer
Fui tolhida pelo preconceito
Se eu extinguir quero renascer
Num país que predomina o preto

Adeus! Adeus, eu vou morrer!
E deixo esses versos ao meu país
Se é que temos o direito de renascer
Quero um lugar, onde o preto é feliz.

Retomando a teórica Raquel Ortega (2020, p. 5), a literatura, com seu poder de mobilizar saberes por meio da escrita, estabelece

um diálogo entre os saberes pessoais e os saberes do texto literário. Como resultado, os leitores conseguem vincular as leituras realizadas à problemática do racismo em suas vidas cotidianas, e, dessa forma, reagir a ele, assim como Carolina reagiu: quebrando o silêncio, fazendo da palavra, da linguagem, uma autorrevelação e coragem. Bebendo da fonte de Carolina, que instituiu uma tradição, surgem outras autoras negras, da qual destaco Conceição Evaristo.

CONCEIÇÃO EVARISTO E A LITERATURA NEGRA FEMININA BRASILEIRA

Maria da Conceição Evaristo de Brito nasceu em Belo Horizonte, em 1946, no ano de publicação de *Água Funda*. De família muito pobre, migrou para o Rio de Janeiro na década de 1970. Trabalhou como empregada doméstica até se formar em Letras na UFRJ e começar a trabalhar como professora da rede pública. É doutora em Literatura, pesquisadora da literatura negra.

Poeta, contista e ensaísta, Conceição só começa a publicar seus escritos aos 44 anos, na série *Cadernos Negros*, por conta do silenciamento que ainda tentam aplicar a escritoras negras que se assumem como tal. No prólogo da edição de 2018 de *Becos da Memória*, Evaristo (2018, p. 10) expõe esse silenciamento ao afirmar que:

[...] os originais de *Becos da memória*, a partir dessa e de outras frustradas publicações, ficaram esquecidos na gaveta (...) nas primeiras buscas por publicação, muitos caminhos foram incertos (EVARISTO, 2018, p. 10).

Tanto que Evaristo só vem a publicar seu primeiro romance e ser reconhecida como escritora após os 70 anos, quando lança o romance *Ponciá Vicêncio*. Com uma narrativa não-linear marcada por seguidos

cortes temporais, em que passado e presente se imbricam, *Ponciá Vicêncio* teve boa acolhida de crítica e de público, o que só aconteceu quase vinte anos depois de Evaristo começar a escrever. O livro foi incluído nas listas de diversos vestibulares de universidades brasileiras e vem sendo objeto de artigos e dissertações acadêmicas.

Em 2006, Conceição Evaristo traz à luz o seu segundo romance, *Becos da memória* – escrito décadas antes e rejeitado pelas editoras repetidamente – que trata do drama de uma comunidade favelada em processo de remoção. E, mais uma vez, o protagonismo da ação cabe à figura feminina negra, símbolo de resistência à pobreza e à discriminação:

__ Menina, o mundo, a vida, tudo está aí! Nossa gente não tem conseguido quase nada. Todos aqueles que morreram sem se realizar, todos os negros escravizados de ontem, os supostamente livres de hoje, se libertam na vida de cada um de nós, que consegue se realizar. A sua vida, menina, não pode ser só sua. Muitos vão se libertar, vão se realizar por meio de você. Os gemidos estão sempre presentes. É preciso ter os ouvidos, os olhos e o coração abertos (EVARISTO, 2017, p. 111).

Andre Lorde (1977, p. 25) vai dizer que se esperamos em silêncio que chegue a coragem para falar, o peso do silêncio vai nos afogar. Conceição, com sua escrita poderosa, nos ensina que a literatura escrita por mulheres negras é a força de que precisamos para quebrar o silêncio, para nos empoderar como grupo social oprimido e invisibilizado num país estruturalmente racista como o Brasil:

Sim, ela iria adiante. Um dia, agora ela já sabia qual seria a sua ferramenta, a escrita. Um dia, ela haveria de narrar, de fazer soar, de soltar as vozes, os murmúrios, os silêncios, o grito abafado que existia, que era de cada um e de todos. Maria-Nova um dia escreveria a fala de seu povo (EVARISTO, 2017, p. 177).

Esse grito reverbera na literatura de mulheres negras que estão aí: Miriam Alves, Eliana Alves Cruz, Lia Vieira, Ana Maria Gonçalves, Cidinha da Silva, Débora Garcia, Mel Duarte, Fernanda Bastos, Adriana

Ortega, Giselle Maria, todas nós bebemos das fontes daquelas vozes que mesmo emudecidas conservaram a voz. E nosso grito quebra a máscara, aponta o racismo e diz “ninguém mais nos calará”.

O professor Paulo Freire (2012) afirma que:

A luta pela humanização (...) somente é possível porque a desumanização, mesmo que um fato concreto na história, não é, porém, destino dado, mas resultado de uma ‘ordem’ injusta que gera a violência dos opressores e esta, o ser menos. (...) O ser menos leva os oprimidos, cedo ou tarde, a lutar contra quem os fez menos. E esta luta somente tem sentido quando os oprimidos, ao buscarem recuperar sua humanidade, que é uma forma de criá-la, não se sintam opressores, nem se tornem, de fato, opressores dos opressores, mas restauradores da humanidade em ambos. E aí está a grande tarefa humanista e histórica dos oprimidos – libertar-se a si mesmos e aos opressores. (...) Só o poder que nasce da debilidade dos oprimidos será suficientemente forte para libertar a ambos (FREIRE, 2012, p. 30).

A literatura de Maria Firmina dos Reis, Ruth Guimarães, Carolina Maria de Jesus, Conceição Evaristo e todas que escreveram a partir de Carolina é capaz de restaurar a humanidade de quem lê seus escritos. E humanidade e antirracismo andam lado a lado, são indispensáveis um ao outro. Por isso a importância da escrita de mulheres negras, que sempre foram oprimidas por nosso complexo corpo social: a literatura escrita por mulheres negras é capaz de destruir opressões. Assim, finalizo com Carolina, aquela que inaugura a tradição literária feminina negra em nosso país, quando afirma na obra *Meu estranho diário*:

O livro... me fascina. Eu fui criada no mundo. Sem orientação materna. Mas os livros guiou os meus pensamentos. Evitando os abismos que encontramos na vida. Bendita as horas que passei lendo. Cheguei a conclusão que é o pobre quem deve ler. Porque o livro, é a bussola que ha de orientar o homem no porvir (JESUS, 1996, p. 167).

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, S. *Racismo Estrutural*. São Paulo: Editora Jandaíra, 2019.
- BERTH, J. *Empoderamento*. São Paulo: Pólen, 2019.
- DAVIS, A. *Mulheres, raça e classe*. Trad. Heci Regina Candiani. 1 ed. São Paulo: Boitempo, 2016.
- EVARISTO, C. *Becos da memória*. 3 ed. Rio de Janeiro: Pallas, 2017.
- FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 2012.
- GUIMARÃES, R. *Água funda*. São Paulo: Editora 34, 2018, p. 18.
- HOOKS, B. *O feminismo é para todo mundo: políticas arrebatadoras*. Trad. Ana Luíza Libânio. 2 ed. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2018.
- JESUS, C. M. *Antologia pessoal*. Org. José Carlos Sebe Bom Meihy. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1996.
- LORDE, A. *Textos escolhidos de Audre Lorde*. Disponível em: https://www.mpba.mp.br/sites/default/files/biblioteca/direitos-humanos/direitos-da-populacao-lgbt/obras_digitalizadas/audre_lorde_-_textos_escolhidos_portu.pdf. Acesso em: 19 fev. 2021.
- ORTEGA, R. Prefácio. In: MARIA, G. *Aula*. 1 ed. Curitiba: Appris, 2020.
- RAUL, J. M. "Mulheres negras e a luta por igualdade: por um feminismo negro decolonial". *Revista Estudos de Sociologia*. v. 21 n. 41 (2016): Dossiê: Colonialidade, Subalternidade e Identidades. 291-302.
- REIS, M. F. *Úrsula*. 1 ed. São Paulo: Penguin Classics Companhia das Letras, 2018.
- RIBEIRO, D. *Quem tem medo do feminismo negro?*. 1 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.



7

Sabrina Hax Duro Rosa
Roberta Antunes Machado

SORORIDADE
e BRANQUITUDE CRÍTICA:
entendendo a representatividade
do corpo feminino negro
no IFRS *campus* Rio Grande

INTRODUÇÃO⁵³

Este trabalho é um recorte de uma pesquisa mais ampla realizada no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS), Campus Rio Grande com fomento interno e do CNPq. Aqui, o objetivo é evocar a relevância da representatividade feminina negra dentro da Instituição de ensino, traçando um paralelo entre os números de ingressantes por gênero e raça nos anos de 2015 – primeiro ano de registro dos alunos cotistas raciais no IFRS Campus Rio Grande – e 2020. A Lei 12.711 ou Lei de Cotas Sociais e Raciais foi sancionada em 2012, mas o primeiro ano de ingresso por Cotas registrado no Campus foi em 2015, por isso este estudo analisa o número de estudantes cotistas negras daquele ano e o mais recente em 2020.

Importante ressaltar nosso lugar de fala⁵⁴, principalmente porque somos todas mulheres brancas e viemos aqui debater sobre cotas raciais e sobre mulheres negras. Formamos um grupo de pesquisa que entende a legitimidade das cotas – tanto legal como moralmente – e não vemos as mulheres negras como “outras”, mas como “nós”, mesmo cientes de que mulheres brancas passam por menos preconceitos e, por isso, sofremos todas nós de formas distintas e em diferentes intensidades. Como docentes e discentes brancas, sabemos de nossos desafios, mas reconhecemos os privilégios de nossa raça. Entendemos que a ocupação da mulher nesse espaço educacional que historicamente não foi construído para nós, brancas e negras, é uma

⁵³ Recorte de pesquisa “O Geoprocessamento como ferramenta para o reconhecimento dos bairros potenciais de candidatos às cotas raciais: um estudo de caso com egressos do IFRS Campus Rio Grande” feita com bolsistas do BICET do IFRS e do PIBIC-EM do CNPq que coletaram os dados e elaboraram produtos cartográficos: Laura Morales Lehn, Nathalia Piccini da Costa de Castro e Lara Mirapalheta Conceição.

⁵⁴ Segundo Djamilia Ribeiro (2019, p.31) “todo mundo tem lugar de fala, pois todos falamos a partir de um lugar social. Portanto é muito importante discutir a branquitude”. A autora ainda diz que “a teoria do ponto de vista feminista e lugar de fala nos faz refutar uma visão universal de mulher e de negritude, e outras identidades” (2020, p.69) refutando uma pretensa universalidade.

forma de empoderamento, pois ultrapassa muitas barreiras impostas pelo racismo estrutural e pelo machismo.

Desejamos, por meio de nossas vozes, promover uma autêntica sororidade, denunciando a falta da presença de mulheres negras em nosso Campus para termos um espaço acadêmico multiétnico e com uma maior igualdade racial e de gênero. Para tanto, apresentamos e discutimos os dados coletados por meio de um estudo de caso de cunho etnográfico, o qual traz evidências da necessidade da manutenção das cotas e de estratégias de ingresso, permanência e êxito de estudantes negras nos cursos ofertados pelo IFRS - Rio Grande.

REFERENCIAL TEÓRICO

Para compreender um pouco mais sobre o feminismo negro, racismo, branquitude crítica e ações afirmativas, buscamos referências que nos levassem a refletir sobre essas temáticas, mas, principalmente, ouvimos mulheres negras ativistas.

RACISMO E PRECONCEITO

Vivemos em um país que não enxerga ou não quer enxergar o quanto uma sociedade patriarcal, machista e racista produz a precariedade de determinadas vidas em detrimento de outras (BUTLER, 2018). Portanto, sofrem as mulheres brancas, sofrem os homens negros, mas as mulheres negras sofrem duplamente pela coalisão das estruturas do gênero e raça/cor. Através de uma perspectiva interseccional, é possível compreender a indissociabilidade estrutural do racismo, do capitalismo e do docis-heteropatriarcado, colocando as mulheres negras

em um lugar muito mais vulnerável até mesmo em relação àqueles que também estão nessa situação, pois, são elas que repetidamente são interseccionadas pela sobreposição de gênero e raça/cor, mas também, pela classe e sexualidade entre outras estruturas que “pesam” negativamente em corpos de mulheres negras (AKOTIRENE, 2020).

O fato é que ainda hoje a compreensão do conceito de raça continua sendo utilizada de forma a naturalizar desigualdades e legitimar a segregação das pessoas negras (ALMEIDA, 2020), apesar da comprovação científica de que não existem diferenças biológicas ou culturais que justifiquem um tratamento discriminatório entre os seres humanos. Dessa forma, o racismo configura-se:

[...] como uma discriminação sistemática que tem a raça como fundamento, e que se manifesta por meio de práticas conscientes ou inconscientes que culminam em desvantagens ou privilégios para indivíduos, a depender do grupo racial ao qual pertencem (ALMEIDA, 2020, p. 32).

No ocidente, podemos dizer que o privilegiado é homem, branco, cis-heterossexual e burguês, uma vez que foram eles que criaram o conceito de raça para justificar o colonialismo e a escravidão apoiados, inclusive, pelo racismo científico que influenciou os meios acadêmicos e políticos no século XIX.

No Brasil, Lélia Gonzales (1982) surge como um ícone desatando as amarras que ainda precisam ser totalmente soltas, mas esta intelectual negra e ativista iniciou esse processo de resgate da consciência negra para que se orgulhassem de si mesmos e que tivessem força para superar as barreiras em busca de sua dignidade como cidadãos que têm deveres, mas que têm seus direitos e que deve lutar por eles, enfrentando o racismo e todo o tipo de preconceito.

O termo raça usado por nós é aquele carregado de uma construção de sentido social, cultural e político (GUIMARÃES, 2009). Munanga

(2017) expõe que alguns fogem do conceito de raça e o substituem pelo conceito de etnia em busca de uma atitude “politicamente correta”, o que não acaba com o racismo, pois continuam com as relações hierarquizadas entre diferentes culturas, que é um dos componentes do racismo. Isto é, o racismo praticado hoje tem as mesmas vítimas que sofrem com a exclusão e subjugo.

O racismo contemporâneo ganhou uma nova roupagem, uma “nova e poderosa ideologia que emergiu para defender a ordem racial contemporânea: a ideologia do racismo daltônico” (BONILLA-SILVA, 2003, p. 55, tradução nossa). É um tipo de racismo que culpabiliza a vítima e que ora é explícito, ora não, estando estruturado entre 4 formas: liberalismo abstrato (as oportunidades são iguais para todos); naturalização (é normal a segregação entre os pares); cultural (mulher negra é boa de samba); e minimização (antes era muito pior).

SORORIDADE: FEMINISMO E BRANQUITUDE CRÍTICOS

É inegável o privilégio que mulheres brancas têm comparado às mulheres negras. Apesar de ambos os grupos raciais terem sofrido por causa do gênero, ainda necessitando reivindicar diariamente seus direitos, a história nos revela uma brutalidade contra as companheiras negras.

A mulher brasileira carrega a imagem de “mulher fácil” no exterior. E isso não se deve apenas pela fama do país do Carnaval ser liberal e propagandar suas mulheres sensuais e seus corpos como se fossem patrimônios culturais a serem admirados e desejados além-mares. Essa “fama” vem desde os tempos do Brasil Colônia, quando os corpos das mulheres indígenas, negras escravizadas e brancas de

classe pobre sofriam com a objetificação, especialmente dos homens colonizadores. A puberdade feminina era vista como objeto reprodutivo. E se essa prerrogativa era para as brancas do sexo feminino, mais ainda valia para as meninas e mulheres negras que, à época, eram “propriedades” dos seus senhores.

Segundo Rosa *et al* (2017, s.p.), ainda nos séculos XVII e XVIII era comum o alto índice de concubinatos, “fazendo com que a mulher brasileira em pouco tempo fosse negativamente estereotipada na Europa”. A imagem da mulher negra ou parda como símbolo sexual brasileiro, objeto de desejo masculino ainda é a causa de inveja por parte de algumas mulheres brancas, pois esse sentimento vem desde a escravidão, época na qual, além do trabalho doméstico e do campo, a escrava negra servia para satisfazer os desejos do seu patrão e iniciar a vida sexual de seus filhos homens.

A mulher negra transitava da senzala à cama do seu senhor, numa espécie de jogo onde o sofrer com o trabalho forçado e o sexo eram seus destinos certos, mostrando sua subserviência como único sentido de vida. De 1888, quando foi assinada a Lei Áurea abolindo a escravidão, até os dias de hoje, são apenas 133 anos, dentre os quais os negros e negras foram largados à própria sorte. Foi dispensada qualquer forma de reintegração dos libertos na sociedade baseada no trabalho assalariado, bem como preparo ou formação para que desenvolvessem um trabalho independente.

Neste sentido, algumas mulheres negras libertas, que desde a época que eram escravizadas tinham seus corpos objetificados, passaram a usá-los como forma de sobrevivência, inserindo-se no mercado da prostituição. No entanto, ainda hoje, as profissionais do sexo negras sofrem preconceito dentro da profissão, pois são elas as mais agredidas e as que precisam trabalhar mais, inclusive tendo que permanecer mais tempo no mercado da prostituição do que as mulheres brancas (DIAS, 2016).

Como mulheres, somos socializadas numa cultura binária: bonita/feia, magra/ gorda, alta/ baixa, branca/ negra, cujo primeiro termo é perpetuado como o padrão estético hegemônico, na qual a estética lipofóbica imposta pelas tecnologias de gênero tornou-se um objetivo praticamente inalcançável para a maioria das mulheres. Segundo Zanello (2018) nós mulheres somos subjetivadas na cultura patriarcal a partir de dois dispositivos, o amoroso e o materno. O dispositivo amoroso refere-se à subjetificação das mulheres na relação com elas mesmas, porém mediadas pelo olhar de um homem que as escolhe na prateleira do amor, a qual é marcada por um ideal estético atualmente, branco, louro, magro e jovem, o que coloca as mulheres negras, gordas e mais velhas em total preterimento, gerando sentimentos e ações de competição, que não trazem nenhum benefício às mulheres, mas sim, aos homens.

Ao ver o que a outra é, vejo o que sou e o que não sou. Só posso me compreender a partir do momento que eu compreendo a outra e é nessa alteridade, isto é, no reconhecimento da outra e na compreensão do que ela passa, colocando-me em seu lugar a fim de entender seu sofrimento e suas angústias é que o sentido da palavra “alteridade” se baseia (ABBAGNANO, 1998). É a partir daí que a sororidade evolui: quando nós tomamos conta de nosso gênero, criando um laço com todas as mulheres, pois querendo ou não, em diferentes níveis, enfrentamos as mesmas barreiras na vida criadas pelo machismo.

Contudo, para Piedade (2017), a sororidade sem a compreensão da dororidade, não alcança as vicissitudes das mulheres negras. Para que exista de fato uma postura de sororidade entre mulheres brancas e negras, é preciso que as primeiras assumam abertamente um compromisso com a luta antirracista, pois não há igualdade de gênero sem a inclusão de nossas irmãs negras. Com esse mesmo pensamento, Grada Kilomba (2019) nos alerta sobre o entusiasmo das mulheres ocidentais com a ideia de sororidade que, caso não venha acompanhada de uma consciência de que a discriminação sofrida pela mulher branca é distinta da discriminação sofrida pela mulher negra, de nada adianta.

Um dos grandes problemas que corrobora para a segregação dos grupos étnico-raciais é o sujeito branco, pois ele não se enxerga pertencente a uma raça. Para muitos de nós, o “outro” é o que deve ser denominado: amarelo, negro, pardo. O branco tem sua identidade étnico-racial firmada e não precisa nem aceita classificações e isso é típico da herança colonial, pois, colonizados por brancos, entendemos que é essa a hierarquia “natural” brasileira. Daí a importância das Teorias Críticas da Branquitude (SCHUCMAN, 2020) que visam estudar o branco e compreender a branquitude, pois estão na agenda antirracista e que queremos seguir.

A autora branca Robin Di Angelo (2019) propõe três importantes desafios aos brancos: dar nome a nossa raça; compreender o processo de socialização, pois nós construímos sentido e experiências a partir de nossas lentes culturais; e definirmos o que é “racismo”, saindo da nossa zona de conforto ao compreender que o racismo é um problema a ser resolvido por pessoas brancas, uma vez que foram os brancos europeus que criaram esse conceito para justificar a colonização dos povos não brancos.

A partir da conscientização dos brancos sobre sua raça e sobre o quanto somos privilegiados simplesmente por termos nascido com essa cor, teremos o começo de uma relação étnico-racial pautada na alteridade e respeito. Assumir nossa posição geralmente opressora, mesmo que inconsciente, já é um caminho para entendermos que não vivemos num país de democracia racial. De acordo com Cardoso (2010, p.611): “A branquitude é um lugar de privilégios simbólicos, subjetivos, objetivo, isto é, materiais palpáveis que colaboram para construção social e reprodução do preconceito racial, discriminação racial ‘injusta’ e racismo”. Se, enquanto brancos, tivermos consciência de nossos privilégios e nos pronunciarmos em público contra atitudes racistas, faremos parte da branquitude crítica – aquela que não se acomoda e sai da sua zona de conforto tomando atitudes antirracis-

tas. Já a branquitude acrítica é “aquela identidade branca individual ou coletiva que argumenta em prol da superioridade racial” (CARDOSO, 2010, p.621). Isto é, o branco nasce e é criado naturalmente num local social que lhe coloca hierarquicamente como um sujeito pertencente ao grupo étnico de supremacia racial e ele/ela não está acostumado a “pensar sobre o que significa pertencer a esse grupo, pois o debate racial é sempre focado na negritude” (RIBEIRO, 2019, p. 31).

Há pactos tácitos entre os brancos, aos quais Maria Aparecida Bento (2002, s.p.) denomina de “pactos narcisos da branquitude”:

O silêncio, a omissão, a distorção do lugar do branco na situação das desigualdades raciais no Brasil têm um forte componente narcísico, de autopreservação, porque vem acompanhado de um pesado investimento na colocação desse grupo como grupo de referência da condição humana.

A questão da branquitude no contexto feminista também demonstra o quanto as mulheres brancas não percebem seus privilégios e acabam por expor uma fala de uma universalidade entre todas as mulheres - a sororidade da qual já mencionamos. Entretanto, esta sororidade só será autêntica e poderosa quando contextualizada:

[...] quando não, ela permanece uma presunção falsa e simplista que negligencia a história da escravização, do colonialismo e do racismo nos quais mulheres brancas têm recebido sua parcela de poder branco masculino em relação tanto a mulheres negras quanto homens negros (KILOMBA, 2019, p. 101).

A autora americana bell hooks também nos faz refletir sobre o anseio das mulheres por promover a sororidade que acabam ignorando a complexidade da experiência da mulher e afirma que “não era do interesse das feministas brancas de classe alta e média discutir raça e classe” (2020, p. 300). Estamos aqui na tentativa de nos mover na contramão desse pensamento feminista que é sexista e racista, mas na direção de um pensamento feminista crítico.

LEI 12.711/12 - LEI DE COTAS

O Ministério da Educação foi criado em 1930, no governo de Getúlio Vargas e, desde então, a Educação Brasileira passou a ser organizada em forma de lei por meio da Lei de Diretrizes e Bases, tendo seu surgimento e veiculação na Constituição de 1934. A LDB tratava, e ainda trata, apenas da estrutura organizacional das escolas brasileiras e nosso sistema era carente de formas de leis que contemplassem questões mais complexas como o acesso à educação pública por parte de sujeitos que, de uma forma ou de outra, estão marginalizados na nossa sociedade devido a sua classe social, raça ou condição física (ROSA, 2019).

É dever da sociedade demandar e do governo promover políticas educacionais, sociais e culturais que amenizem a marginalização pela qual homens negros e mulheres negras têm sido relegados. As Instituições de Ensino Superior do Brasil sempre tiveram uma autonomia para elaborar e estabelecerem suas normas de ingresso dos estudantes. Segundo Frias (2012, p. 130): “[...] 180 instituições públicas de ensino superior brasileiras (incluindo universidades, faculdades e institutos federais e estaduais) [já] ofereciam algum tipo de ação afirmativa a pobres, negros e indígenas”. Mas, a partir do momento em que a Lei No 12.711/12 foi sancionada pela presidenta Dilma Rouseff, uma padronização para o ingresso de estudantes nas Instituições de Ensino Superior foi iniciada conforme segue (Diário Oficial, agosto de 2012):

Art. 4o As instituições federais de ensino técnico de nível médio reservarão, em cada concurso seletivo para ingresso em cada curso, por turno, no mínimo 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para estudantes que cursaram integralmente o ensino fundamental em escolas públicas.

Parágrafo único. No preenchimento das vagas de que trata o **caput** deste artigo, 50% (cinquenta por cento) deverão ser reser-

vados aos estudantes oriundos de famílias com renda igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo (um salário-mínimo e meio) per capita.

Art. 5o Em cada instituição federal de ensino técnico de nível médio, as vagas de que trata o art. 4o desta Lei serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas, em proporção no mínimo igual à de pretos, pardos e indígenas na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

Parágrafo único. No caso de não preenchimento das vagas segundo os critérios estabelecidos no **caput** deste artigo, aquelas remanescentes deverão ser preenchidas por estudantes que tenham cursado integralmente o ensino fundamental em escola pública.

A Lei de Cotas surgiu numa tentativa de equiparar a igualdade social e racial no meio acadêmico, porém sabemos que essa ação não é o suficiente para solucionar os problemas de desigualdade e racismo dentro do âmbito escolar e muito menos ter um reflexo fora dele, pois os espaços de poder, dentre eles o espaço do saber, ainda são ocupados majoritariamente por homens brancos e mulheres brancas. E isso se dá também dentro do espaço territorial, pois segundo Lélia Gonzales (1982, p. 15):

A gente saca a existência de uma evidente separação quanto ao espaço físico ocupado por dominadores e dominados. O lugar natural do grupo branco dominante são moradias amplas, espaçosas, situadas nos mais belos recantos da cidade ou do campo e devidamente protegidas por diferentes tipos de policiamento: desde os antigos feitores, capitães do mato, capangas etc., até a polícia formalmente constituída. Desde a casa-grande e do sobrado, aos belos edifícios e residências atuais, o critério tem sido sempre o mesmo. Já o lugar natural do negro é o oposto, evidentemente: da senzala às favelas, cortiços, porões, invasões, alagados e conjuntos “habitacionais” (cujos modelos são os guetos dos países desenvolvidos dos dias de hoje, o critério também tem sido simetricamente o mesmo: a divisão racial do espaço.

A estrutura de segregação entre as classes sociais e raciais nos espaços das cidades continua, pois temos vilas e favelas abraçando os pobres, enquanto os grandes centros e áreas privilegiadas atendendo aos mais abastados. Milton Santos *et al* (2000) já nos alertavam de que muitos geógrafos trabalhavam, e ainda o fazem, na perspectiva de que a disciplina de geografia se preocupa com localizações, apenas. Esse enfoque simplificador é limitador da relação estabelecida entre homens e mulheres e o meio, o território. Portanto, Milton Santos *et al* (2000, p. 2) propuseram a compreensão do espaço geográfico “não como sinônimo de território, mas como *território usado*; e este é tanto o resultado do processo histórico quanto a base material e social das novas ações humanas”.

Como uma atitude humanizada e humanizadora, a Lei de Cotas atende um público de baixa renda e pode mudar os espaços os quais eles passarão a circular. Tudo indica que as vivências dos cotistas, seu dia a dia e seus recursos com alimentação e deslocamento para poderem estudar são mais precárias e que estes residem em áreas mais afastadas e ocupadas em maior parte por negros (GONZALES, 1982; ADORNO, 2002). Esse é um resquício histórico:

vale analisar que o Brasil convive com uma dívida social de significativa amplitude: o condicionante histórico de 300 anos de colônia e 350 anos de escravidão, o que motiva ação afirmativa de cotas na universidade e movimentos sociais que pressionam o Estado para o acesso aos espaços sociais e econômicos (ALTAFIN, 2011, p. 45).

Essa reparação histórica é muitas vezes mal interpretada e mal-vista, como pudemos verificar em um estudo desenvolvido em 2017, no qual noventa e uma (91) estudantes do sexo feminino responderam a um questionário se eram a favor, contra ou se não tinham uma opinião formada sobre as cotas raciais no Campus Rio Grande. O resultado revelou que somente 17 estudantes eram a favor das cotas raciais estando apenas 1 autodeclarada negra e 2 autodeclaradas par-

das entre elas, pois as demais eram brancas; 31 não se sentiam em condições de opinar, tendo neste grupo 3 autodeclaradas negras e 9 autodeclaradas pardas; e 43 disseram ser contra as cotas, inclusive 1 cotista autodeclarada negra, 1 não cotista autodeclarada negra, 3 cotistas autodeclaradas pardas e 3 autodeclaradas pardas não cotistas.

O número elevado de alunas negras e pardas contra as cotas raciais demonstra o quão frágil estavam essas adolescentes para assumirem suas identidades e seus direitos. Temos o exemplo da jornalista Bianca Santana (2016) que conta ter passado sua infância e toda sua adolescência sendo “embranquecida” por sua família, seus colegas e professores e que só na universidade, sua fase adulta, enxergou-se negra.

Para que os alunos alcancem uma compreensão mais ampla e mais profunda sobre a Lei de Cotas, necessitamos trazer ao debate as questões apresentadas aqui e, é claro, ampliar as discussões porque falar da identidade, da subjetividade, do ser negro num mundo no qual prevalece a hegemonia branca, é fundamental. Isto posto, podemos perceber que as Instituições de Ensino têm papel importante para desenvolver estratégias que busquem romper com o racismo institucional que faz com que os alunos cotistas se sintam menosprezados e inferiorizados por ingressarem na instituição por meio dessa ação afirmativa. Segundo Lemos (2019, p. 46) as ações afirmativas, como a Lei 12.711/12, “foram medidas tomadas visando atribuir direitos iguais a grupos da sociedade que são oprimidos ou sofreram com as sequelas do passado de opressão”.

METODOLOGIA

Por meio de um estudo de caso de cunho etnográfico, foram coletados os dados de ingresso dos estudantes nos anos de 2015 – primeiro ano de registro de alunos cotistas – e 2020, a fim de analisarmos

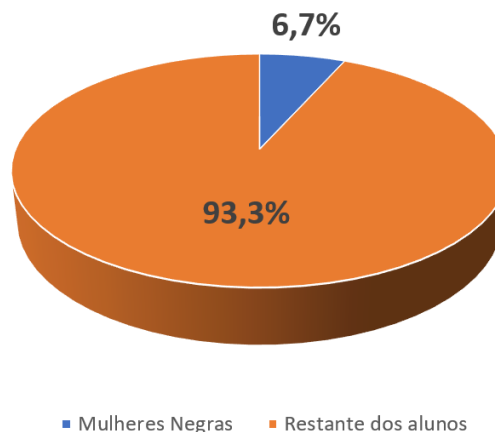
o quantitativo de meninas autodeclaradas pretas e pardas ingressantes nessas duas fases, bem como de que bairros são oriundas, pois os indicadores sociais dessas localidades nos levam a uma interpretação das suas realidades socioculturais. A partir dos dados coletados, as bolsistas do projeto de pesquisa elaboraram produtos cartográficos por meio do sistema QGIS para uma análise e visualização dos resultados que indicam a necessidade da manutenção da Lei de Cotas já que em 2015, dos 210 matriculados apenas 14 eram negras (6,66%) e em 2020, dos 214 matriculados que declararam sua cor, tínhamos 22 alunas negras (9,3%), demonstrando que houve um aumento, apesar de a representatividade no total ainda ser baixa. A ocupação de mulheres negras num território branco demonstra uma significativa mudança na cultura da branquitude e permite uma mudança de um coletivo já que, por meio da educação, pode-se ter uma ascensão sociocultural.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Partimos para examinar os dados tendo em mente que “não há um modelo que descreva os passos ideais envolvidos na análise de dados sobre o racismo cotidiano” (KILOMBA, 2019, p. 88). Portanto, neste estudo de caso verificamos o quantitativo de estudantes negras que ingressaram em 2015 (primeiro ano de ingresso pelas cotas raciais em que foi feito um registro oficial pela secretaria do Campus) e 2020 (ano de desenvolvimento desta pesquisa) e analisamos onde residem no município de Rio Grande. Desta forma, pudemos interpretar os dados coletados de acordo com o que já referenciamos sobre racismo, branquitude, sororidade, segregação racial e a Lei de Cotas.

Gráfico 1 - Alunos ingressantes no Ensino Médio Integrado do IFRS Campus Rio Grande em 2015.

Alunos ingressantes em 2015



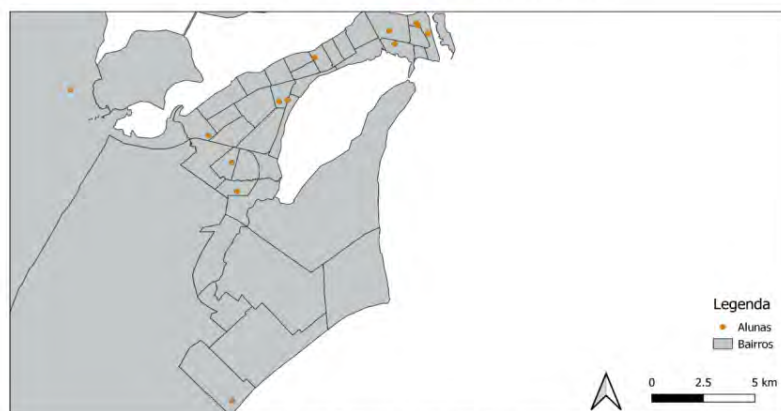
Fonte: As autoras

Os dados do gráfico 1 demonstram um índice muito baixo de estudantes negras, visto que em 2015, dos 210 alunos matriculados, apenas 14 se autodeclararam negras (6,66%), o que comparado aos demais alunos que ingressaram naquele ano é um quantitativo pequeno. O porquê de uma baixa adesão aos estudos no Campus por parte das adolescentes e mulheres negras não é possível de ser confirmado, mas os referenciais teóricos apontam para uma maior dificuldade de vida por parte desse grupo: mulheres negras com baixa renda, pois, a exemplo de onde vivem essas estudantes, os dados indicaram que residem em bairros de maior vulnerabilidade social. Portanto, foram gerados mapas temáticos de densidade para demonstrar as localidades residenciais das estudantes. Um mapa é a “Representação gráfica (comumente sobre uma superfície plana) da organização espacial de qualquer parte do universo físico em qualquer escala, que simboliza uma variedade de informações, tanto estáticas quanto dinâmicas” (OLIVEIRA, 2011, p.3), ou seja, um mapa é capaz de dizer o que e onde ocorrem determina-

dos fenômenos geográficos. Aqui, o fenômeno da Interseccionalidade de gênero, raça e classe é possível de ser aferido no mapa que segue.

Figura 1 - Mapa da localização de alunas negras ingressantes no IFRS em 2015.

Mapa de localização alunas negras IFRS 2015



Mapa base cedido pelo IBGE
DATUM WGS84
Novembro 2020

Fonte: Acervo pessoal dos produtos cartográficos elaborados pelas bolsistas de Pesquisa.

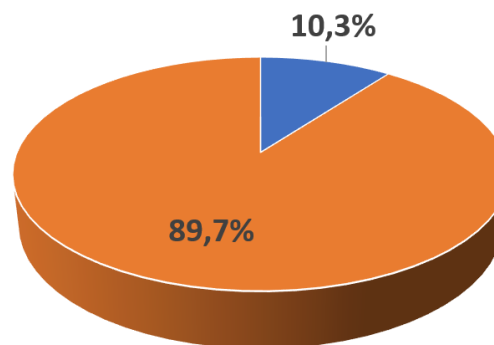
Na organização do Estado brasileiro, grupos sociais foram claramente segregados na época da colonização, como vimos. Essa organização sociopolítica estabeleceu as divisas imaginárias e subjetivas, mas também as concretas, como a formação e domínios de espaços onde brancos e negros circulavam e continuam hoje evidenciados nas periferias. Dentro dessas periferias estão mulheres negras trabalhadoras que, não raras vezes, sustentam a casa e a família; nelas estão também meninas negras que cuidam de irmãos menores ou trabalham na informalidade e por conta disso não seguem os estudos. Berth (2018, p.63) ressalta que “no sistema capitalista as pessoas negras não são as donas dos meios de produção e são as que mais sentem o peso do capitalismo”.

Portanto, é importante compreender onde residem as estudantes cotistas raciais do IFRS Campus Rio Grande, pois a segregação socioespacial diminui oportunidades e as estudantes que vivem em locais de difícil acesso a uma educação formal de qualidade em nível fundamental continuam excluídas. As ações afirmativas, como a Lei de Cotas, estimulam e impulsionam uma mudança deste paradigma, mas a Instituição deve estar atenta para dar suporte a essas estudantes a fim de evitar evasões.

A dinâmica de urbanização, ou seja, as práticas relacionadas ao setor secundário (indústrias) e terciário (comércio e serviços), faz com que haja na cidade – que é a materialização do urbano – aglomeração nos grandes centros enquanto as áreas periféricas ficam sem incentivos para seu desenvolvimento, pois estão longe de onde circula o capital. Esse fenômeno leva a uma cidade punitiva, na qual políticas públicas de incentivo e melhorias em educação, saúde e segurança, geralmente não chegam a esses bairros periféricos.

Gráfico 2 - Alunos ingressantes no Ensino Médio Integrado do IFRS Campus Rio Grande em 2020.

Alunos ingressantes em 2020



■ Mulheres Negras ■ Restante dos alunos

Fonte: As autoras.

Os dados do gráfico 2 indicam a necessidade da manutenção das Cotas Raciais porque apesar de um aumento nesses cinco anos em que a Lei 12.711/12 tem sido aplicada no Campus, ainda temos uma baixa percentagem de estudantes autodeclaradas negras: 9,3%, isto é, de 214 alunos ingressantes em 2020, apenas 22 eram meninas negras.

Figura 2 - Mapa da localização de alunas negras ingressantes no IFRS em 2015.

Mapa de localização alunas negras IFRS 2020



Mapa base cedido pelo IBGE
DATUM WGS84
Janeiro 2021

Fonte: Acervo pessoal dos produtos cartográficos elaborados pelas bolsistas de Pesquisa.

O mapa 2 não tem uma expressiva alteração sobre onde vivem as estudantes negras ingressantes em 2020 em relação ao mapa 1 de 2015. Este mapa ainda demonstra a concentração das alunas negras (nos pontos laranjas) afastadas da área central e mais privilegiada do município. A importância das Cotas Raciais vem para alterar também esses espaços de ocupação de território e permitir a mobilidade das mulheres negras que, por meio de uma educação de qualidade, podem ocupar diferentes espaços, mas sobretudo, elas

podem contribuir com a sua comunidade reivindicando estrutura e desenvolvimento por meio de políticas públicas ou agindo em movimentos que alteram a realidade dos bairros.

No entanto, somente as leis de cotas não são suficientes para garantir o acesso à permanência e o desenvolvimento de mulheres negras e homens negros nas instituições de ensino. É preciso que o Estado garanta a esses sujeitos o direito à cidade e a implementação de políticas públicas eficientes de prevenção da violência e de combate ao racismo e ao sexismo (LAGE e COTA, 2019). Principalmente para as mulheres negras que ainda se encontram em desvantagens em relação às mulheres pardas e brancas. O cotidiano escolar das mulheres negras pode ser extremamente perverso em instituições racistas, sexista e machistas, o que gera um esforço extra para essas mulheres superarem o preconceito e a discriminação de que são alvos pelo simples fato de serem mulheres negras da periferia (QUEIROZ e SANTOS, 2016).

CONCLUSÃO

A acessibilidade à educação é marcada pelas desigualdades de raça, classe social e, conseqüentemente, pelo local de moradia, pois os sujeitos que residem na periferia – grande parte mulheres negras e homens negros – encontram mais dificuldade para acessar as instituições de ensino que, em geral, encontram os que se concentram no centro das cidades.

A ocupação de mulheres negras num território branco demonstra uma significativa transformação na cultura da branquitude e permite uma mudança de um coletivo. Neste sentido, ainda há muito a ser realizado dentro do IFRS – Campus Rio Grande, uma vez que tanto em 2015 como em 2020, o quantitativo de mulheres negras a ingressarem na instituição foi muito baixo.

Por meio da educação e da união feminina, poderemos ocupar diferentes espaços predominantemente masculinos e brancos, tal como o IFRS Campus Rio Grande. Daí a importância da continuidade das Cotas para uma representatividade negra nessa instituição branca, bem como a implementação de políticas, programas e ações institucionais antirracista, feminista e anticapitalista. Isso para que as estruturas patriarcais na qual foi fundada sejam desconstruídas, possibilitando o desenvolvimento de uma nova cultura institucional pautada na igualdade de gênero, de raça e de classe.

REFERÊNCIAS

- ABBAGNANO, N. *Dicionário de Filosofia*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- ADORNO, Sérgio. Exclusão socioeconômica e violência urbana. *Sociologias* [online]. 2002, n.8, pp.84-135. ISSN 1517-4522. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1517-45222002000200005>> Acessado em 19 de fev. 2020.
- AKOTIRENE, C. *Interseccionalidade*. São Paulo: Sueli Carneiro, Editora Jandaíra, 2020.
- ALMEIDA, S. *Racismo Estrutural*. São Paulo: Sueli Carneiro, Editora Jandaíra, 2020.
- ALTAFIN, J. *Cotas na Universidade*. Uberlândia: EDUFU, 2011.
- BENTO, M A. Branqueamento e Branquitude no Brasil In: CARONE, I; BENTO, M. A. S. (Org.). *Psicologia social do racismo – estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002, p. 25-58.
- BERTH, J. *O que é empoderamento?* Belo Horizonte (MG): Letramento, 2018.
- BONILLA-SILVA, Eduardo. *Racism without racists: color-blind racism and the persistence of racial inequality in the United States*. 5. ed. Oxford: Rowman & Littlefield Publishers, Inc., 2003.
- BUTLER, J. *Vida precária: os poderes do luto e da violência*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.
- CARDOSO, L. Branquitude acrílica e crítica: A supremacia racial e o branco anti-racista. *Rev. latinoam.cienc.soc.niñezjuv* 8(1): 607-630, 2010. Disponível em:<http://www.umanzales.edu.co/revistacinde/index.html>

DAVIS, A. *Mulheres, raça e classe*. Tradução: Heci Regina Candiani. 1.ed. São Paulo: Boitempo, 2016.

DAVIS, A. *Mulheres, cultura e política*. Tradução: Heci Regina Candiani. 1.ed. São Paulo: Boitempo, 2017.

DIANGELO, R. *White fragility: why it's so hard to talk to White people about racism*. Boston: Beacon Press, 2018.

DIAS, G. Negras sofrem preconceito até na prostituição. *Folha de Pernambuco*. Data da postagem: 04/05/2016. Disponível em: <http://www.ceert.org.br/noticias/direitos-humanos/11383/negras-sofrempreconceito-ate-na-prostituiçao>. Acesso em: 15 mar. 2017.

FRIAS, Lincoln. As cotas raciais e sociais em universidades públicas são injustas? *Direito, Estado e Sociedade*. N. 41, p. 130-156, jul/dez, 2012. Disponível em: <http://direitoestadosociedade.jur.puc-rio.br/media/7artigo41.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2014

GONZALES, L.; HASEMBALG, C. *Lugar de Negro*. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1982.

GUIMARÃES, A. S. A. *Racismo e Antirracismo no Brasil*. 3ª ed. São Paulo: Editora 34, 2009.

HOOKS, B. *E eu não sou uma mulher?* Mulheres negras e feminismo. Tradução Bhuvilbanio. 5ª ed. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2020.

KILOMBA, G. *Memórias da plantação: Episódios de racismo cotidiano*. Tradução Jess Oliveira. 1.ed. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

LAGE, D. V. G; COTA, Daniela Abritta. Juventude Negra Periférica e Direito à Cidade: um estudo de caso. *Cadernos de Arquitetura e Urbanismo*, 26(39): 106 – 140, 2019.

LEMOS, R. G. *UBUNTU: As transformações através das ações afirmativas*. Pelotas: Ed. da UFPel, 2019.

MUNANGA, K. As ambiguidades do racismo à brasileira. In: KON, N. M. et al (Org.). *O racismo e o negro no Brasil: Questões para a psicanálise*. São Paulo: Perspectiva, 2017.

OLIVEIRA, J.C. *XIV curso de uso escolar de sensoriamento remoto no estudo do meio ambiente*. INPE, julho de 2011.

PIEDADE, V. *Dororidade*. 1ºed. Editora Nós, 2017.

QUEIROZ, D. M.; SANTOS, C M. As mulheres negras brasileiras e o acesso à educação. *Revista da FAEEDBA*, 25 (45): 71- 87, 2016.

RIBEIRO, D. *Pequeno manual antirracista*. Rio de Janeiro: Companhia das Letras, 2019.

RIBEIRO, D. *O que é lugar de fala?* Belo Horizonte: Letramento, Justificando, 2017.

ROSA, S. H. D *et al.* Cotas raciais e branquitude acadêmica: desmistificando a democracia racial brasileira. In: *Anais do Seminário Internacional Enlaçando Sexualidades*, 2017, Salvador. Enlaçando. Campina Grande: Editora Realize, 2017. v. 1.

ROSA, S. H. D *et al.* *O aluno cotista racial negro*: possibilidades de empoderamento por meio da aula de língua inglesa a partir do desenvolvimento da competência simbólica . Tese (Doutorado em Linguística) — Programa de Pós-Graduação em Letras, Centro de Letras e Comunicação, Universidade Federal de Pelotas, 2019.

SANTANA, B. Essas mulheres. *Revista Cult*, n. 210, ano 19, p. 40-41, mar/2016, São Paulo.

SANTOS, M. *et al.* *O papel da geografia: Um manifesto*. Apresentado pelo grupo Estudos Territoriais Brasileiros, do Laboplan (Laboratório de Geografia Política e Planejamento Territorial e Ambiental) do Departamento de Geografia - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo (USP). In: *Anais XI Encontro Nacional de Geógrafos*. Florianópolis, Brasil, julho de 2000. Disponível em: <http://miltonsantos.com.br/site/wp-content/uploads/2011/08/O-papel-ativo-da-geografia-um-manifesto_Milton-Santos-outros_julho2000.pdf> Acessado em 20 de fev. 2020.

ZANELLO, V. *Saúde Mental, gênero e dispositivos*: cultura e processo de subjetivação. 1o ed. Curitiba: Appris, 2018.



8

Bruna Letícia de Oliveira dos Santos

**Desejo FALAR
SOBRE AMOR:**
a perspectiva política
da ação de mulheres
negras no tempo

INTRODUÇÃO⁵⁵

Desejo falar sobre amor! Para a escrita das ideias que se seguem coloquei sobre a mesa todos aqueles textos e livros escritos por mulheres negras que ficam com a gente para que sempre voltemos a eles, como num exercício de revisita aos lugares já conhecidos depois de seguirmos em frente em nossa caminhada. Isso me remeteu ao próprio movimento circular de nossos corpos-existências, que carregam em si o pensamento e a ação de mulheres negras desde o início da diáspora. A cada revisita aos nossos lugares-escrita, novas e outras lágrimas de autoconhecimento e cura rolam sobre a face. Somos um “povo ferido”⁵⁶ e, dessa forma, “as energias ancestrais protestam lágrimas” (AKOTIRENE, 2018, p.15) em cada uma e um de nós.

Devo dizer também que a vivência acumulada ao longo dos encontros proporcionados pelo curso *Atinuké – sobre pensamento de mulheres negras*⁵⁷, foi de grande contribuição para a possibilidade de

⁵⁵ Este texto iniciou como um ensaio curto de cinco páginas, escrito como trabalho final do curso *Atinuké – sobre pensamento de mulheres negras*, 2019. Ainda acredito que seja um ensaio sobre ideias que circulam o meu pensamento depois de reunir os escritos de várias mulheres negras por meio da análise interseccional entre gênero, raça e condição jurídica realizada durante a minha pesquisa de mestrado, financiada pelo CNPq e intitulada “Os homens não falam a verdade contra mim. Por que ele é homem e não havia de passar o trabalho que as fêmeas passam” Maria Rita e a Interseccionalidade de mulheres escravizadas (Comarca de Rio Pardo, século XIX). Tendo em vista da publicação *Relações étnico-raciais: saberes, fazeres e políticas públicas*, o ensaio inicial ganhou o presente formato de capítulo de livro.

⁵⁶ hooks, b. *Vivendo de amor*. Disponível em <https://www.geledes.org.br/vivendo-de-amor/>. Último acesso em: 28 abr. 2021.

⁵⁷ “Atinuké – sobre pensamento de mulheres negras” é um grupo de estudos sediado em Porto Alegre, RS. Foi idealizado por Fernanda Oliveira, Giane Vargas Escobar e Nina Fola, tendo como fio condutor a energia de movimento e compartilhamento legada a nós pela “atinuké” primeira, Tatiana Renata Machado. O nome do grupo vem da língua lorubá e significa “Aquele que merece carinho”, fazendo jus ao nome que Tatiana recebeu ao ser iniciada na vivência do Batuque – muito mais que uma religião, uma forma de viver assentada na matriz africana, a partir do espaço do terreiro e permeando toda forma de ser e estar no mundo. Desta forma, o grupo valoriza nossas e nossos antepassados e os valores ancestrais legados/compartilhados e mesmo os negados que chegam através das irmãs. [...] O grupo de estudos compartilha escritas de mulheres negras sobre assuntos que refletem/compõem as nossas existências e ações para além da cultura e/ou escrita estritamente acadêmica. O espaço abarca poesias, músicas, dança, expressões visuais e formas de conhecimentos outras conduzidas sempre em diálogo com os pressupostos da Matriz Africana. Texto disponível em <https://www.facebook.com/atinukemulheresnegras/>. Acesso em: 28 abr. 2021.

ensaio sobre as ideias que serão apresentadas. Junto às demais mulheres que fizeram parte da minha turma no ano de 2019, pude entender a interseccionalidade - relação entre gênero, raça e classe social, entre outros marcadores – não apenas como ferramenta metodológica de análise, para explicar a minha vivência de mulher negra no presente e a de mulheres negras no passado, mas, também, como recurso político-epistemológico para nos autodenominarmos. Nesse percurso mediado pela minha trajetória de pesquisa, a ideia de interseccionalidade se ampliou e a percebo, neste momento, como experiência geradora da organização de ações práticas e por isso mesmo políticas de mulheres negras. Desse modo, compreendo o pensamento de mulheres negras e o feminismo negro como resultado da ação política movida pela afetividade empreendida por nossas existências interseccionais.

Conforme essa perspectiva, o objetivo deste texto é falar sobre o pensamento de mulheres negras e sobre o feminismo negro em sua perspectiva política, relacionado à afetividade que potencializa e move nossa ação desde o passado. Farei isso expondo a produção teórica crítica e literária de mulheres negras em um diálogo com as marcas de algumas trajetórias que encontrei em fontes históricas do século XIX por meio da pesquisa empreendida por mim e por outras historiadoras que me serviram de referência. Assim como, ao final do texto apresentarei Marielle Franco como um dos exemplos possíveis sobre a experiência histórica de existência e resistência política de mulheres negras.

Começo a exposição por meio do questionamento de bell hooks no texto *Vivendo de Amor*, “num contexto onde os negros nunca podiam prever quanto tempo estariam juntos, que forma o amor tomaria?”⁵⁸. A autora, ao fazer este questionamento, refere-se ao contexto de escravização, afirmando, contudo, que, mesmo no pós-abolição, mulheres e homens negros não se tornaram livres para amar, pois a abolição não nos libertou imediatamente para a vivência do amor.

⁵⁸ hooks, b. *Vivendo de amor*. Disponível em <https://www.geledes.org.br/vivendo-de-amor/>. Acesso em: 28 abr. 2021.

Conforme bell hooks, “A escravidão criou no povo negro uma noção de intimidade ligada ao sentido prático de sua realidade”⁵⁹. Desse modo, o amor tomou a forma de luta por sobrevivência expressa pela repressão de sentimentos; não sentir era o que garantia em certa medida sobrevivência sob o regime escravocrata. Em diálogo com a literatura de Toni Morrison, bell hooks cita o romance *Sula* (1973), pois, nessa narrativa a personagem Hannah Peace pergunta à sua mãe, Eva Peace, se em algum momento ela havia os amado. Eva foi incapaz de compreender o questionamento de sua filha, pois as principais necessidades, ou seja, as de sobrevivência física, estavam sendo supridas à custa de seus esforços. A mãe de Hannah não reconhecia as necessidades existenciais reivindicadas pela filha naquele questionamento, enquanto para Hannah apenas sobreviver não bastava.

No mesmo texto, bell hooks afirma que quando nos amamos desejamos viver plenamente, e sobreviver não é viver plenamente. Isto pressupõe que a plenitude da existência está relacionada ao ato de autoamor e de amor pelo próximo, contudo a “opressão e a exploração distorcem e impedem a nossa capacidade de amar”⁶⁰. Podemos entender assim que a intenção e a ação de amar são capazes de subverter a ordem do que foi estabelecido para pessoas negras. Essa dimensão do amor também pode confundir-se com a própria sensação ou estado de liberdade. Toni Morrison, no romance *Amada* (1987), através de um diálogo entre as personagens Seth e Paul D., expõe uma das definições mais bonitas que eu já li sobre o que é a liberdade para as pessoas negras: “Ele sabia exatamente do que ela estava falando: chegar a um lugar onde você podia amar qualquer coisa que quisesse – sem precisar de permissão para desejar –, bom ora, isso era liberdade” (MORRISON, 2007, p, 221).

⁵⁹ hooks, b. *Vivendo de amor*. Disponível em <https://www.geledes.org.br/vivendo-de-amor/>. Acesso em: 28 abr. 2021.

⁶⁰ hooks, b. *Vivendo de amor*. Disponível em <https://www.geledes.org.br/vivendo-de-amor/>. Acesso em: 28 abr. 2021.

Durante a escravização e no período imediato após a abolição, amar talvez significasse manter todos livres, juntos, saudáveis e sem fome. Entretanto, isso não descartou os traumas pela impossibilidade de expressar e receber amor de outra maneira, assim como demonstra que, o peso de carregar a intersecção de opressões sobre nossos corpos – gênero, raça e classe – limitou, não a nossa capacidade de amar, mas as maneiras de expressar o amor e de se sentir amada ou amado. O racismo, o sexismo e a exploração de uma classe social sobre outras provocaram uma espécie de embrutecimento de sentimentos em relação a nós mesmos, como foi abordado de forma genial em *O olho mais azul* (1970), da mesma Toni Morrison:

Foi assim, então, que numa tarde de sábado, na luz tênue da primavera, chegou em casa, cambaleando de bêbado, e viu a filha na cozinha. Ela estava lavando a louça. As costas pequenas arqueadas sobre a pia. Cholly viu-a vagamente e não saberia dizer o que viu nem o que sentiu. Aí se deu conta de que se achava desconfortável; em seguida sentiu o desconforto dissolver-se em prazer. A sequência de suas emoções foi repulsa, culpa, pena e, depois, amor. A repulsa foi uma reação à presença jovem, indefesa e desesperançada. As costas arqueadas daquele jeito; a cabeça para um lado, como que encolhida por causa de um golpe permanente e sem socorro. Por que é que ela tinha que parecer tão atormentada? Era uma criança, sem fardos, porque não era feliz? A expressão clara de seu sofrimento era uma acusação. Ele teve vontade de quebrar-lhe o pescoço com ternura. A culpa e a impotência ascenderam num dueto bilioso. O que é que ele poderia fazer por ela – Dar-lhe o quê? Dizer-lhe o que? O que é que um negro exaurido podia dizer às costas arqueadas de sua filha de onze anos? Se olhasse no rosto, veria aqueles olhos amorosos e acossados. O acossamento o irritaria – o amor o enfureceria. (MORRISON, 2019, p. 161-162).

bell hooks (2019, p. 45-46), fala sobre a dolorosa constatação de que existe uma dificuldade imensa em propor debates acerca do amor à negritude, mesmo para pessoas negras, pois a supremacia branca impôs a nós a sua lógica de nos olharmos individualmente

e coletivamente. A autora chegou a esta constatação a partir das aulas que ministrava sobre mulheres negras e literatura, uma vez que os alunos e alunas dessa disciplina fascinavam-se em falar sobre o auto-ódio negro ao relatarem as suas tentativas de se aproximarem da possibilidade de serem vistos como brancos. A autora também alerta para dois pontos, primeiro para o fato de que, são escassos os trabalhos acadêmicos que se dedicam a examinar o auto-ódio negro e a sua relação com a colonização e, segundo, para aquilo que mais nos interessa, o amor à negritude é ameaçador, pois pode causar uma brecha na ordem social (HOOKS, 2019, p. 46).

Com isto em vista, lanço meu olhar em busca da afetividade de mulheres negras na História. Se o amor é capaz de curar os traumas iniciados e disseminados pela colonização, traumas estes que nos impossibilitam inclusive de viver no presente a liberdade em nossas experiências de subjetividade, a História pode cumprir um papel importante na superação do auto-ódio negro, trazendo à tona “no tempo em que as únicas que correm livres aqui são as nossas lágrimas”⁶¹, as evidências históricas sobre as expressões objetivas de afeto.

AS MARCAS DA AFETIVIDADE DE MULHERES NEGRAS NA HISTÓRIA: EXPRESSÕES OBJETIVAS DE AFETO

Chamei de “expressões objetivas de afeto” (SANTOS, 2020, p. 151) aquilo que por vezes historiadoras e historiadores nomearam por estratégias para construção e manutenção de liberdade nas experiências de mulheres e homens negros durante e após a escravização. Fiz este uso a partir do contato com a própria documentação com a

⁶¹ Referência à frase “no tempo onde a única que ainda corre livre aqui são as suas lágrimas”, da música Principia, faixa do álbum *Amarelo* de Emicida.

qual trabalhei durante a pesquisa de mestrado, associada à leitura de trabalhos sobre como mulheres escravizadas, libertas ou libertandas viveram a maternidade⁶². Fui influenciada, também, pelo que venho expondo de acordo com bell hooks – a afetividade ou a vivência dos sentimentos para o povo negro ganharam as características de nossa realidade objetiva e material ao longo do tempo.

Nos documentos do século XIX, custodiados pelo APERS – Arquivo Público do Estado do Rio Grande do Sul – acerca da escravidão na região que abrangia a Comarca de Rio Pardo e, correspondentes às fontes da minha dissertação, encontrei gestos de mulheres escravizadas e mães carregados de discurso simbólico e político sobre o amor. Num misto de brutalidade, afetividade e liberdade, Maria Rita, uma africana mina-nagô, em 1850, em Rio Pardo, cortou o pescoço de suas duas filhas, antes de tentar suicídio. Conforme seu testemunho, assim agiu para que elas não sofressem o cativeiro, livrando o seu filho homem deste mesmo destino, pois, segundo ela, para os homens a escravidão não impunha as mesmas violências que aquelas direcionadas às mulheres⁶³. Ainda para a localidade de Rio Pardo encontrei mais um processo de infanticídio que guarda similaridades ao crime cometido por Maria Rita. Uma escravizada chamada Leo-

⁶² ARIZA, M. B. A. *Mães infames, rebentos venturosos: Mulheres e crianças em São Paulo (Século XIX)*. Tese [Doutorado em História], USP São Paulo, 2017; HAACK, Marina Camilo. *Sobre silhuetas negras: experiências e agências de mulheres escravizadas (Cachoeira, c. 1850-1888)*. Dissertação [Mestrado em História] Universidade do Vale do Rio dos Sinos. São Leopoldo, 2019; MACHADO, *Corpo, Gênero e Identidade no Limiar da Abolição: a história de Benedicta Maria Albina da Ilha ou Ovidia, escrava (sudeste, 1880)*. Afro-Ásia, v. 42, p. 157-193, 2010. _____. “Como escrava e como mãe”: mulheres e abolição em Havana e no Rio de Janeiro. In: MACHADO, M. H. P. T; CASTILHO, C. T. (Orgs). *Tornando-se Livre: Agentes Históricos e Lutas Sociais no processo de Abolição*. São Paulo: Edusp, 2015. _____. Entre Dois Beneditos: Histórias de amas de leite no Ocaso da Escravidão. In: Giovana Xavier; Juliana Barreto de Farias; Flávio Gomes. (Orgs). *Mulheres Negras no Brasil Escravista e do Pós-Emancipação*. São Paulo: Selo Negro, 2012. _____. Mulher, Corpo e Maternidade. In: Lilia Schwarcz; Flávio Gomes. (Org.). *Dicionário da Escravidão e da Liberdade*. São Paulo: Companhia das Letras, 2018. _____. Escravizadas, Libertas e Libertandas: Qual liberdade? In: Ivana Stolze Lima, Keila Grinberg, Daniel Aarão dos Reis. (Org.). *Instituições Nefandas: o fim da escravidão e da servidão no Brasil, Estados Unidos e Rússia*. Rio de Janeiro: Fundação Casa Rui Barbosa, 2018, p. 327-377.

⁶³ APERS. Civil e Crime. N 29, M 1, E 56. Rio Pardo, 1850.

poldina, no ano de 1881, cometeu o assassinato de sua filha ingênua, isto é, nascida de ventre livre. A mãe escravizada alegou que praticou tal ato em um excesso de loucura e, por ter se arrependido do feito, tentou o suicídio. Leopoldina foi absolvida da acusação em 02 de junho de 1881, quatro meses após ter sido denunciada⁶⁴.

Pelos indícios, o nome Leopoldina guarda a complexidade das maternidades negras sob o regime escravocrata. Em 1874, na localidade de Cachoeira, a mãe Leopoldina fez um acordo com seu filho Paulino, na época com 14 anos de idade. Mataria ele e depois se mataria, para torná-los livres das dores da escravização. Leopoldina cumpriu parte do acordo, mas ao ver o filho morto diante de si, perdeu as forças e a coragem junto com o sangue que escorria dele e ensopava o seu vestido.⁶⁵

História diferente, mas que também versa sobre a morte, teve Antônia, na Vila de Cruz Alta, durante a década de 1860. Antônia sofreu durante dois anos calada o luto pelo assassinato de seu filho Bento que, na ocasião de sua morte ainda era um bebê. Em 1864, a mãe escravizada registrou uma denúncia contra a sua senhora, dona Braudelina, acusando-a como autora da morte de Bento. A denúncia foi dada como improcedente, pois as testemunhas do crime afirmaram não saber sobre o ocorrido⁶⁶, ainda assim, a produção deste documento nos permitiu acessar o passado silenciado, agora presente no espaço da História.

Interpreto a partir desses processos que essas mulheres transbordaram o sentimento de amor, seja através da expressão complexa de suas experiências de maternidade, seja no caminho em busca de justiça. Todas elas não conseguiram guardar em si o que sentiam e

⁶⁴ APERS. Civil e Crime. N 113, M 4, E 50. Rio Pardo, 1881.

⁶⁵ APERS. Civil e Crime. N 3185, M 9, E 56. Cachoeira do Sul, 1874. Uma análise deste processo pode ser vista em: MOREIRA, Paulo Staudt; HAACK, Marina Camilo. O crime de Leopoldina: relações familiares e resistência em um contexto de escravidão (Cachoeira, século XIX). *História Unicamp*. v. 3, p. 399-415, assim como no segundo capítulo da pesquisa de dissertação de mestrado de Marina Camilo Haack.

⁶⁶ APERS. Civil e Crime. N 2512, M 78. E 55. Vila de Cruz Alta, 1864.

experenciaram mesmo que em ações, por vezes, incompreendidas, a intenção e o ato de amar. Pois, como bem nos alerta Seth, personagem de Toni Morrison em *Amada*, “Amor é ou não é. Amor ralo não é amor” (MORRISON, 2007, p. 223). Desse modo, o amor moveu nestas mulheres-mães a busca por liberdade, da forma como foi possível diante da estrutura escravista que incidia de modo interseccional até o mais íntimo de seus corpos.

Lucimar Felisberto dos Santos (2019) considera que a estrutura do ativismo de mulheres negras foi formatada durante a vigência do sistema escravista, sendo a centralidade desse ativismo a busca por liberdade em seus mais diversos sentidos, desde a conquista das cartas de liberdade e/ou melhores condições de trabalho até o direito de serem mães e de seus filhos serem filhos. Eu acrescento que, atitudes como as expostas acima através dos documentos citados, também podem ser interpretadas como precursoras do ativismo político de mulheres negras da contemporaneidade, pois, igualmente, foram ações que visavam libertar ou fazer justiça. Seja no sentido mais objetivo do contexto, isto é, livrando-se do *status* jurídico da escravização. Seja na ação de vivenciar ou colocar para fora os desejos e sentimentos colocados pela subjetividade forjada na escravização.

Ao longo de sua exposição, Lucimar Felisberto dos Santos demonstra que existia, mesmo antes das leis que deram início ao processo gradual de abolição, uma percepção do direito à liberdade, assim interpreto que as mulheres organizavam-se em torno disso para exercerem afetividade de forma objetiva e prática, tornando evidente o amor como intenção e ação, assim como bell hooks apresentou este sentimento em *Vivendo de Amor*. Lucimar analisou ações de liberdade movidas por mulheres escravizadas que chegaram à Corte de Apelações do Rio de Janeiro durante a década de 1870, o que nos mostra que acionar o aparato judicial era uma das estratégias utilizadas por elas para intervir no poder senhorial. A luta destas mulheres negras,

movidas por expressões objetivas de afeto, tensionou a estrutura do sistema escravista, configurando-se, neste contexto, como intenção e ação afetiva e política em busca de liberdade.

A história de cada uma das ações analisadas pela historiadora são evidências sobre histórias de amor, expressas através de iniciativas que visavam libertar ou manter juntos aqueles que de algum modo foram amados. Lucimar Felisberto dos Santos, no artigo referenciado, analisou 14 processos que recorriam contra a reescravidão, contra a escravidão ilegal, contra o descumprimento por parte dos senhores do acordo para conquista da liberdade, e pelo direito a autoindenização. De tal forma, por meio da instituição de justiça, mulheres buscavam manter seus ventres livres, libertar seus filhos da escravidão e interferir em possíveis separações em caso de herança, ou seja, eram ações de ordem política para a manutenção de suas famílias e pela garantia de que as próximas gerações de seus descendentes nasceriam livres. Estas evidências me levam a entender a afetividade como potencializadora da prática política nas experiências interseccionais de mulheres negras, e sem dúvida, herança acumulada e transmitida por nossas ancestrais para o desenvolvimento do feminismo negro, como exposto por Angela Davis (2019, p. 41):

Foram essas mulheres que transmitiram para suas descendentes do sexo feminino, nominalmente livres, um legado de trabalho duro, perseverança e autossuficiência, um legado de tenacidade, resistência e insistência na igualdade sexual – em resumo, um legado que explica os parâmetros para uma nova condição de mulher.

Marina Camilo Haack (2019, p. 113) destaca que os processos de tutela são documentos privilegiados, uma vez que, além de demonstrarem a mentalidade dos senhores escravistas, que não tinham a intenção de assim o deixarem de ser, estes documentos também guardam as articulações de redes de solidariedade que mulheres negras libertas e libertandas mobilizavam em torno da luta nos tribunais

pelo direito de tutela sobre seus filhos. De maneira mais ampla, as disputas foram levadas aos tribunais com maior intensidade após 1871, mas isso já ocorria anteriormente, e pode ser observado em pesquisa como a de Camillia Cowling (2018), para as cidades de Havana e Rio de Janeiro, pois a disputa pela maternidade possuía apelo social mesmo antes da implementação da lei do Ventre Livre. Camillia Cowling (2018, p. 138), afirma que “as ações de liberdade empregavam uma combinação de argumentos legais e extraleais: apelos retóricos e ideias socialmente construídas sobre a maternidade”.

Trazendo novamente bell hooks para a discussão, concordo com a autora no sentido de que precisamos transgredir os limites do amor expresso pela garantia de sobrevivência, ao mesmo tempo em que a repressão de sentimentos para a manutenção da sobrevivência é totalmente compreensível na escravização. Do mesmo modo, a exposição por meio da narrativa historiográfica das trajetórias de construção de liberdade, podem ser exemplos de expressões objetivas de afeto manifestadas em forma de ação política. Portanto, olhar para o passado através da perspectiva do amor pode ser um mecanismo de superação do auto-ódio negro, na medida em que reconhecemos que o amor moveu a nossa história de liberdade.

MULHERES NEGRAS, AFETO E AÇÃO POLÍTICA

Foi por meio das ações de sobrevivência praticadas por mulheres que existiram antes de nós que, hoje, é possível sermos mais livres para nos amarmos e amarmos aos outros e outras iguais a nós. Além disso, as mulheres que viveram de forma escravizada ou em condições de existência muito próximas a essa condição jurídica e social nos ensinam, a partir de suas experiências no passado, a dinâmica do racismo e do sexismo, fundamentais para que o capitalismo continue nos mantendo

fora do exercício de poder. Afinal, sabemos que o modo de produção capitalista foi assentado na América sobre as estruturas da escravidão e que, nesse processo, os marcadores de gênero e raça foram readequados, informando as condições de classe para que a configuração do poder permanecesse a mesma nas ditas democracias capitalistas do presente, fazendo com que mulheres, homens e crianças negras permanecessem em movimento na busca por melhores condições de vida.

Como bem destacou Edwige Danticat, (2003, p. 23) “em geral, quem está no poder é quem determina se as pessoas terão ou não o que comer”. Nas organizações sociais pós-emancipação, isso significa que, na determinação de quem come, quanto maior o número de intersecções de dominação que atravessam nossos corpos, menor é a chance de não sentirmos fome. Menor ainda é a chance de nos saciarmos por completo.

Por meio das memórias do Haiti, da lembrança da oralidade de sua avó marcada pelas histórias de mulheres haitianas, indígenas e africanas, e pela vivência com outras refugiadas que conheceu nos EUA, Edwige Danticat, mulher que ainda criança fugiu de seu país devido à fome causada pelo regime ditatorial de Duvalier, questionou-se: “qual o papel das mulheres do Haiti que permanecem em diáspora pelo mundo?” (DANTICAT, 2003, p. 23). Tal questionamento foi movido para além das memórias e da busca por um lugar e função, pelas próprias narrativas sobre o Haiti. Narrativas onde a existência de mulheres vivas era impossível, pois só guardavam espaço para as histórias de conflitos, golpes, imigrantes rejeitados e a terra arrasada, fazendo com que fosse fácil esquecer que o Haiti ergueu uma República Negra em 1804. Danticat então lembrou-se de um ditado haitiano que, conforme a escritora, talvez não agrade a sensibilidade estética de algumas mulheres:

“Nouléd, Noula”, que quer dizer, somos feias, mas estamos aqui. Assim como a modéstia característica da cultura rural haitiana, esse ditado é mais caro às mulheres pobres haitianas do

que a manutenção da beleza, seja ela superficial ou não. Pra mulheres como a minha avó, o que vale a pena ser celebrado é o fato de que estamos aqui, que apesar de todas as adversidades, nós existimos. Para mulheres como a minha avó, que cumprimentavam umas às outras com este ditado quando se cruzavam ao longo de um caminho de terra na roça, a essência da vida está na sobrevivência. (DANTICAT, p. 26).

Edwidge Danticat recorda-se que sua avó, ao cumprimentar outras mulheres, dizia: “Nouléd, Noula”, como se quisesse lembrá-las que estavam sobrevivendo a mais um dia e que esse fato guardava um misto de beleza e dor, o mesmo que ocorre quando o nome Anacaona é dado a uma nova vida que nasce, pois esse nome guarda o passado que ainda assombra o presente ao mesmo tempo em que demarca continuidade de existências. Anacaona foi uma rainha indígena Arawak, esposa do cacique Caonabo, poetisa e dona de uma beleza reverenciada. Ela governou a parte oeste da Ilha do Haiti até ser morta pelos espanhóis em 1503. O seu nome significa flor de ouro na língua taina. Atualmente é considerada uma heroína nacional juntamente com Caonabo e a referência ao seu nome no texto de Danticat me remeteu ao conceito de amefricanidade de Lélia Gonzalez (1988, p. 76-77):

As implicações políticas e culturais da categoria de Amefricanidade são, de fato, democráticas; exatamente porque o próprio termo nos permite ultrapassar as limitações de caráter territorial, linguístico, e ideológico, abrindo novas perspectivas para um entendimento mais profundo dessa parte do mundo onde ela se manifesta: A AMÉRICA e como um todo (Sul, Central, Norte e Insular). Para além do seu caráter puramente geográfico, a categoria Amefricanidade incorpora todo um processo histórico de intensa dinâmica cultural [...]. Seu valor metodológico, a meu ver, está no fato de permitir a possibilidade de resgatar uma unidade específica, historicamente forjada no interior de diferentes sociedades que se formaram numa determinada parte do mundo.

Para Lélia Gonzalez, a categoria de amefricanidade é uma ferramenta capaz de dar inteligibilidade à experiência histórica de recons-

trução de identidade na América ou, como a autora sugere, na África, sendo a cultura o principal meio de reconfiguração, resistência e continuidade de vidas sequestradas de África que entraram em contato com vidas ceifadas na terra transfigurada em América. Se colocarmos em diálogo o texto que trata da experiência pessoal de Edwidge Danticat e a construção teórico-metodológica de Lélia Gonzalez, podemos dizer que vemos em Danticat um relato amefricano. Uma vez que, além de demarcar a importância da continuidade da sobrevivência através do nome Anacaona, a autora haitiana lembra que a sua avó falava em línguas, ou seja, misturava o espanhol com a língua nativa africana, criando um novo vocabulário na esperança de ser entendida no seu próprio presente pelas divindades cultuadas no lugar outro que lhe pertencia. Da mesma forma, Danticat registra que a sabedoria daquelas que vieram antes dela a ensinaram que, “o mar era o princípio e o fim de todas as coisas” (DANTICAT, 2003, p. 27).

Com isso, é evidente que o pensamento de mulheres negras, assim como o movimento de nossa ação política movida pela afetividade, é circular e perpassa, fundamentalmente, pelo poder das palavras e da própria enunciação, característica fundamental do feminismo negro. Nesse processo, se faz necessária a nomeação de opressões para o rompimento de estruturas e traumas deixados pela colonização, escravidão e pela implementação das necropolíticas, assim como conceituou o filósofo Achille Mbembe (2018).

Nossa autodenominação faz parte desse processo de rompimento e aproximação coletiva da humanidade que nos pertence no passado e presente, e carrega consigo intersecções, pois, como já disse Lélia Gonzalez, preto tem que ter nome e sobrenome, caso contrário ganha logo o apelido que os brancos desejarem. Por esse motivo, Marielle se dizia Marielle Franco, mulher, negra, mãe, lésbica e cria da favela da Maré, localizando-se e nos localizando, em certa medida, com ela no mundo, em busca de políticas públicas que rompessem

com as estruturas interseccionadas que aprisionam os nossos corpos aos encarceramentos da mera sobrevivência, às vezes nem isso. O movimento que Marielle empreendeu enquanto esteve viva foi a continuidade daqueles iniciados em outros tempos, desde o processo iniciado pelo sequestro humano que fundou a escravização moderna.

A vida arrancada de Marielle, como bem pontuou Fernanda Oliveira (2019), demarca a brutalidade do antigo projeto de interrupção física do corpo negro ousado demais por ter “nome, sobrenome, altivez e ser dotado de dignidade” (OLIVEIRA, 2019, p. 58), pois Marielle carregava o significado “da existência de alguém que é coletivo sendo um” (OLIVEIRA, 2019, p. 58). Não temos mais a presença física de Marielle, mas sua existência continua sendo coletiva, pois o seu legado nos ensina que as práticas de sobrevivência de mulheres negras, mães, faveladas, lésbicas, trabalhadoras, têm capacidade política para o enfrentamento de períodos históricos em que viver se torna ainda mais difícil do que a sobrevivência já conhecida, como é o momento vivido no Brasil do tempo presente, mas não apenas aqui:

Ainda que essa realidade das desigualdades, que pavimentava a história brasileira, tenha maior impacto em toda a periferia, principalmente nas favelas, as mulheres desse amplo território não são marcadas pela carência, como aparece no discurso predominante da imprensa e do poder hegemônico. Assumiram papel de centralidade de ações criativas e de conquista de políticas do Estado que atuaram no caminho inverso das desigualdades, ampliando direitos em várias dimensões humanas. Conquistaram, assim, alterações em seus territórios com força para disputar, na cidade, novas localizações no imaginário popular e para as relações humanas. (FRANCO, 2017, p. 91).

Esta era a posição e o entendimento de Marielle sobre as ações de mulheres negras e vai ao encontro da posição de Lucimar dos Santos, quando a historiadora pensa a ação de mulheres escravizadas como ativismo em busca de liberdade por meio de estratégias que visavam o alcance do Estado. Ou seja, nossos passos em direção às políticas de

Estado vêm de longe, e são, além disso, marcas de expressões objetivas de nossa afetividade. Acredito que é no reconhecimento da História de desumanização que nos foi imposta que reside o mais bonito de nossa humanidade: a capacidade de continuar nos amando e amando os nossos. Sentimento esse expresso nas mais diversas formas de organização pela sobrevivência, sempre política e por isso coletiva.

Quando eu olho para a minha vida, procurando por um plano que me ajudou no processo de descolonização, de auto recuperação pessoal e política, sei que foi aprendendo a verdade sobre como os sistemas de dominação operam que ajudou, aprendendo a olhar para dentro e para fora, com um olhar crítico. A consciência é central para o processo de amor como a prática da liberdade (hooks, 2006, p. 243-250),

CONCLUSÃO

Fui movida a voltar a este texto para a escrita ora apresentada pelo desejo de falar sobre amor nas experiências de mulheres negras; pela compreensão de que na História os sentimentos moveram ações que movimentaram estruturas; e, por último, por estabelecer relação entre as duas coisas e interpretar que as ações políticas de mulheres negras desde aquelas do passado, até as do tempo presente, foram potencializadas pela afetividade nutrida em cada uma de nós.

Dessa forma, o que quero dizer é que nossa História de maneira nenhuma é apenas aquela da submissão, silenciamento, carências e faltas, entre elas a de amor. Pelo contrário, a História que nos pertence é a de constante luta por liberdade movida pelos afetos. No caso específico de Marielle, considero que ela transcendia a esfera da luta por sobrevivência, pois buscava desde a base da experiência de mulheres negras o direito aos vários aspectos da dimensão humana via implementação de políticas públicas. Isso pressupõe que

Marielle observava a sociedade de forma ampla e não lutava por direitos centrados única e exclusivamente em nós mesmas, mas via em nós potencial para a ampliação de direitos e, assim, o alargamento da liberdade e dos espaços para existir.

bell hooks (2006), ao falar sobre a importância da ética do amor nos movimentos políticos de construção de igualdade, falou também sobre a importância de sentir a dor que se faz presente em nossas vidas, e que a falta de espaços públicos para a extrapolação desse sentimento prejudica a nossa capacidade de reconciliação com nós mesmas e com a nossa comunidade. Contudo, entre tantas dores silenciadas, gritos não ouvidos, sentimentos reprimidos no tempo, a perda de Marielle foi chorada, vivida, denunciada, em um movimento que se espalhou pelo Brasil e pelo mundo, unindo em torno do luto formas de ir além do sofrimento. A construção da memória de Marielle, a partir da enunciação de sua presença viva, tornou-se símbolo de resistência e existência encharcada de experiência acumulada de mulheres negras. Marielle continua sendo em cada uma de nós, pois nosso movimento é contínuo e circular entre os tempos. Não seremos interrompidas!

REFERÊNCIAS

- AKOTIRENE, C. *O que é interseccionalidade?* Belo Horizonte: Letramento: Justificando, 2018. p. 15.
- DAVIS, A. *Mulheres, raça e classe*. São Paulo: Boitempo, 2016.
- DANTICAT, E. *Somos feias, mas estamos aqui*. Traduzido por: Katia Santos. Título original: *We are ugly, but are here*. Texto extraído da coletânea *Womenwhitingresistence: Essays on LatinAmericaandtheCaribbean*. Cambridge, MA: South End Press, 2003, p. 23-27.
- FRANCO, M. A emergência da vida para superar o anestesiamiento social frente à retirada de direitos: o momento pós-golpe pelo olhar feminista, negro e favelado. In: BUENO, W; BURIGO, J.; MACHADO, R. P.; SOLANO, E. (Orgs.). *Tem Saída?* Ensaaios sobre o Brasil, Porto Alegre: Editora ZOUK, 2017, p. 91.

GONZALEZ, L. A categoria político-cultural de amefricanidade. *Revista Tempo Brasileiro*. Rio de Janeiro, 92/93, jan-jun, 1988, p. 76-77.

HAACK, M. C. *Sobre silhuetas negras: Experiências e agências de mulheres escravizadas (Cachoeira do Sul, c. 1850 - 1888)*. 2019. Dissertação (Mestrado em História)- Programa de Pós-Graduação em História, Universidade do Vale do Rio dos Sinos: São Leopoldo.

Hooks, B. Love as the practice of freedom. In: *Outlaw Culture*. Resisting Representations. Nova Iorque: Routledge, 2006, p. 243–250. Tradução para uso didático por Wanderson Flor do Nascimento. Disponível em: <https://medium.com/enugbarijo/o-amor-como-a-pr%C3%A1tica-da-liberdade-bell-hooks-b-b424f878f8c>. Acesso em: 29 abr. 2021.

Hooks, B. *Vivendo de amor*. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/vivendo-de-amor> Acesso em: 28 abr. 2021.

Hooks, B. *Olhares negros, raça e representação*. São Paulo: Editora Elefante, 2019.

MBEMBE, A. *Necropolítica*. São Paulo: n-1 edições, 2018.

OLIVEIRA, F. Marielle Franco, um ano de ausência. In: *Marie Claire*. março de 2019. p. 58.

MORRISON, T. *Sula*. New York: Knopf, 1973.

MORRISON, T. *O olho mais azul*. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

MORRISON, T. *Amada*. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

SANTOS, B. L. O. “Os brancos não falam a verdade contra mim. Por que ele é homem e não havia de passar o trabalho das fêmeas”. Maria Rita e a interseccionalidade na experiência de mulheres escravizadas. Comarca de Rio Pardo, século XIX. 2020. Dissertação (Mestrado em História). Universidade do Vale do Rio dos Sinos: São Leopoldo.

SANTOS, L. Feminismo negro e ativismo de mulheres negras 1870-1888. *Revista Z cultural*, ano XIV, 1º semestre de 2019.



SEÇÃO 3

**EDUCAÇÃO,
DIVERSIDADE
E INCLUSÃO RACIAL**



9

laura da Silva de Aguiar

Ênio Grigio

Mariana Scussel Zanatta

**EDUCAÇÃO, AÇÕES PEDAGÓGICAS
E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS
NO INTERIOR DO RIO GRANDE DO SUL:
a escola e o quilombo
de São Miguel dos Pretos - RS**

INTRODUÇÃO

Por conta das diversas temáticas que a escola precisa incluir em seu currículo para trabalhar a pluralidade cultural presente na sociedade, o processo de formação continuada dos educadores e o planejamento do trabalho escolar são um desafio constante da Gestão Escolar. Uma alternativa para trabalhar essas temáticas está relacionada às relações étnico-raciais muito presentes na formação sociocultural brasileira. Sendo assim, é essencial aprofundar o conhecimento sobre essa temática. Esta pesquisa⁶⁷ se insere na perspectiva de conhecer e analisar o desenvolvimento de experiências pedagógicas que valorizem a diversidade étnico-racial nas escolas, especialmente aquelas localizadas próximas às comunidades negras.

Esta pesquisa foi delimitada ao município de Restinga Seca/RS, que apresenta uma área de 961, 791 km e é organizado geograficamente em uma sede e 37 localidades, entre elas o Distrito de São Miguel. A comunidade quilombola de São Miguel está localizada na zona rural, a 10 km da sede do município, reunindo cerca de 138 famílias em uma área total de 46 hectares. Próximo do quilombo está a Escola denominada A, na qual este estudo foi desenvolvido, pois a grande maioria dos estudantes eram oriundos das comunidades quilombolas de São Miguel e Martimianos. Nesse contexto observado entre comunidade e ambiente escolar, a seguinte pergunta foi problematizada: qual a atuação da Gestão Escolar e dos educadores da Escola A, no município de Restinga Seca/RS, em relação à temática quilombola e às questões étnico-raciais da comunidade local? O objetivo dessa questão foi de conhecer e analisar o trabalho dos gestores e educadores dessa Escola em relação ao tema proposto, discutindo, também, a possível interação e participação dessa comunidade na educação escolar.

⁶⁷ Pesquisa realizada para conclusão de trabalho de especialização em Gestão Escolar. IFFar – Campus Júlio de Castilhos/RS. 2018.

No decorrer dos últimos anos, embora haja estudos que articulam a formação ou atuação de professores voltados à temática de diversidade étnico-racial e movimentos sociais que participam da formação cidadã, como a educação quilombola, esses discursos, dentro dos ambientes educacionais, ainda são poucos. Assim, torna-se essencial o ampliar os debates que relacionam o trabalho da gestão escolar, dos docentes e a interação ou articulação ou diálogo com a comunidade local.

No desenvolvimento da pesquisa, utilizamos fontes bibliográficas que apontam características da comunidade quilombola (a formação do quilombo, relação com a origem da Escola, participação na educação escolar). Posteriormente ao levantamento dessas informações, foi efetuada uma análise no Projeto Político Pedagógico (PPP) da Escola. Também contribuíram para este trabalho os relatos da Gestora⁶⁸ através de uma entrevista semiestruturada e as falas no evento cultural da Semana da Consciência Negra (realizadas pelos representantes da comunidade de São Miguel, Escola A e convidados). Ambas foram gravadas e analisadas posteriormente.

HISTÓRIA, EDUCAÇÃO E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS EM UMA COMUNIDADE QUILOMBOLA

Quanto mais ampla torna-se a diversidade cultural, socioeconômica e política na sociedade, mais complexo configura-se o desenvolvimento de práxis educativas dirigidas às temáticas sociais. Neste contexto, o trabalho da gestão escolar procura superar o enfoque administrativo, entendendo que as problemáticas educacionais são complexas, necessitando assim, de uma visão mais abrangente das questões humanas, dinâmicas e participativas, conforme ressalta Lück (2006, p. 23):

⁶⁸ A escola contava, durante o período da pesquisa, com uma gestora (diretora), vice-diretor e uma coordenadora, mas apenas a gestora participou da pesquisa.

Assentam-se, portanto, sobre a mobilização dinâmica e em equipe do elemento humano, coletivamente organizado, enfocando-se em especial sua energia e competência como condições básicas e fundamentais da qualidade da educação e das ações realizadas nos sistemas de ensino, assim como, em última instância, da transformação do próprio significado da educação brasileira, dos sistemas de ensino e de suas escolas.

O trabalho da gestão escolar tem a perspectiva de superar os problemas encontrados no cotidiano por meio de ações e estratégias desenvolvidas pela coletividade da equipe. Compreende-se, então, que trabalhar nos ambientes educacionais diversas temáticas numa visão global também implica trabalhar as questões socioculturais e os processos de entendimento da formação da população brasileira, referindo-se às relações étnico-raciais. Neste aspecto, torna-se essencial entender e conhecer a diversidade dos sujeitos que formam a sociedade brasileira para respeitar os direitos e a pluralidade dos cidadãos. Acerca disto, Silva (2011, p. 12-13) elucida que:

A educação das relações étnico-raciais tem por alvo a formação de cidadãos, mulheres e homens empenhados em promover condições de igualdade no exercício de direitos sociais, políticos, econômicos, dos direitos de ver, viver, pensar, próprios aos diferentes pertencimentos étnico-raciais e sociais.

Nessa relação que envolve a escola e a comunidade na formação de seus cidadãos para uma sociedade igualitária, busca-se o elo para a reconstrução de um conhecimento formal através do reconhecimento da identidade, da valorização e da utilização de conhecimentos populares locais e históricos, conforme Lopes (2013, p.104) ressalta:

A dimensão política da ação pedagógica na direção dos interesses dos quilombolas se concretiza na medida em que se busca viabilizar uma escola que se organiza para o acesso qualificado de um saber específico para esse grupo, na busca pelos seus direitos como cidadãos com domínio de um conhecimento científico.

Foi essa relação entre escola e comunidade – que envolve troca de saberes e experiências e que contribuem para formação cidadã dos sujeitos – que buscamos analisar durante o desenvolvimento desta pesquisa na Escola A, localizada ao lado da comunidade quilombola de São Miguel dos Pretos. De acordo com Lopes e Machado (2012, p. 2), São Miguel foi fundada por Geraldo Martins Carvalho e Ismael Cavalheiro, ambos escravos de duas famílias economicamente poderosas da região (Geraldo escravizado na sesmaria da família Martins Pinto, e Ismael escravizado na família Carvalho Bernardes). A comunidade foi sendo criada a partir de 1850 por Geraldo e Ismael, que se tornaram ex-escravizados e proprietários da terra no ano de 1892, juntamente com Belmiro, filho de Geraldo, formando o quilombo, que atualmente é São Miguel, na área que fazia limite com as propriedades dos seus antigos senhores.

No período colonial, as Câmaras Municipais definiam como quilombos “agrupamentos com apenas ‘dois ou mais fugidos’ e que tivessem ‘ranchos e pilões’, ou seja, uma estrutura econômica mais fixa” (GOMES, 2018, p. 368). A primeira vez que a legislação colonial estabeleceu uma definição de quilombo foi em 1740, como “toda a habitação de negros fugidos que passem de cinco, em parte despovoada, ainda que não tenham ranchos levantados nem se achem pilões neles” (GOMES, p. 367-368). O termo quilombo foi ressignificado na época contemporânea, como pode ser percebido pela definição da citação a seguir.

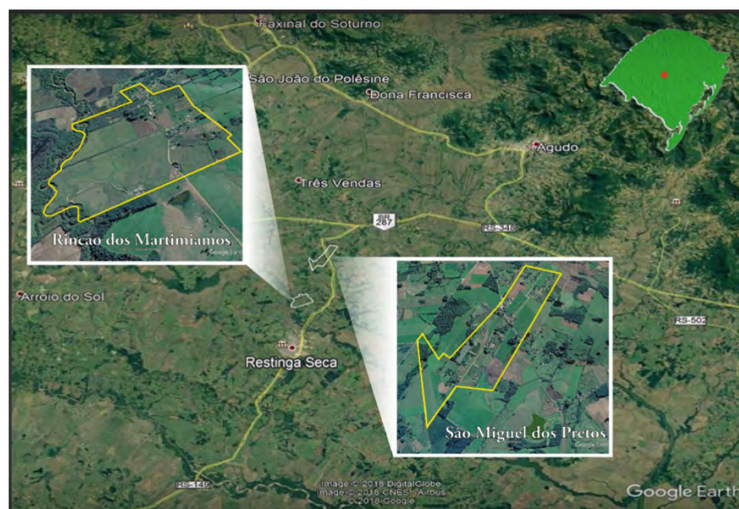
Utilizamos aqui o termo quilombo e comunidade quilombola adotados pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), um dos órgãos estatais responsáveis pelo processo de reconhecimento destas comunidades:

O termo quilombo é uma categoria jurídica usada pelo Estado brasileiro a partir da Promulgação da Constituição Federal de 1988, visando assegurar a propriedade definitiva às comunidades negras rurais dotadas de uma trajetória histórica própria e relações territoriais específicas, bem como ancestralidade negra relacionada com o período escravocrata. Nesse sentido, há outras terminologias para o termo quilombo, como Terras de

Preto, Terras de Santo, Mocambo, Terra de Pobre, entre outros (INCRA, 2017, p. 04).

Conhecido, primeiramente, como picada do Canto dos Paus, o território era um lugar que apresentava possibilidades de constituir família e viver em liberdade durante o pós-abolição, período no qual a maioria dos negros ainda permanecia em condições muito semelhantes ao período escravista, sofrendo com o preconceito e com o racismo. A organização social do espaço atraiu outros negros libertos que, juntamente com os descendentes de Geraldo, Belmiro e Ismael, deram continuidade à comunidade. São seus parentes e descendentes que residem no local atualmente, em uma área de 46 hectares, totalizando 138 famílias.

Figura 1 – Vista aérea e localização das comunidades de Martimianos e São Miguel.



Fonte: <https://issuu.com/deds-ufrgs/docs/quilombos_em_quadriinhos>, 2021.

Uma das dificuldades enfrentadas pelas comunidades negras no período pós-abolição era o acesso à educação formal e, no caso

de Restinga Seca, as escolas eram distantes do território quilombola e frequentadas, principalmente, por alunos descendentes de imigrantes europeus. Por isso, os negros moradores do quilombo se organizaram para ter uma escola próxima de suas casas, sendo que as lideranças ancestrais da comunidade foram as responsáveis pela formação e construção estrutural do colégio. Já os docentes foram enviados pela prefeitura da cidade.

Segundo Anjos e Lopes (2004, p. 147) a área e a mão de obra para a construção da escola foram oferecidas pela comunidade quilombola. “A primeira problemática a ser enfrentada era onde fazer a escola [...]. É Panda⁶⁹, a liderança dessa conjuntura das décadas de cinquenta a oitenta, que apresenta uma área de seu pai, Manuel Albino de Carvalho”. Nessa área disponibilizada por Idelmiro, foram construídos dois prédios de madeira onde funcionavam as escolas que atendiam de 1ª a 4ª série. Entretanto, com o aumento do número de crianças, o espaço físico da escola não comportava mais a quantidade de alunos. Mais uma vez, a comunidade auxiliou com a mão de obra para ampliar a estrutura e promover o Ensino Fundamental completo, o que revela a importância do quilombo para organização educacional local.

[...] compreendidos como sujeitos organizados que se colocam na sociedade como expressão política de si mesmos, sem intermediações, que têm nas condições de reprodução de vida, as quais estão relacionadas com o trabalho e possibilidades de vida digna. [...] Aspectos que caracterizam esses movimentos, [...] são a explicitação das condições sociais, a construção de sujeitos, certa organização, capacidade de articulação, de mobilização, de luta coletiva, de construção de alternativas cotidianas [...] e transformação social (PALUDO *apud* LOPES, 2011, p. 23).

Com o passar dos anos, os moradores da comunidade organizaram-se para reivindicar a condição de comunidade remanescente

⁶⁹ Vô Panda – Idelmiro Carvalho, liderança da comunidade entre as décadas de 50 e oitenta, filho de Manoel Albino de Carvalho.

de quilombo⁷⁰, buscando autonomia religiosa, projetos para ampliação da agropecuária, participações políticas e acesso à educação formal. Essa condição foi possível a partir da Constituição de 1988, cujo artigo 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias estabeleceu que “os remanescentes das comunidades dos quilombos que estejam ocupando suas terras é reconhecida a sua propriedade definitiva, devendo o Estado emitir-lhes os títulos definitivos” (BRASIL, 2006, p. 171).

São Miguel dos Pretos passou por todo o processo de reconhecimento: a partir de 9 de janeiro de 2003, uma equipe técnica composta por agrônomo, antropólogo, cartógrafo, técnico de cadastro, historiador e, com a colaboração de outros profissionais, realizaram um intenso estudo para a construção do Relatório Técnico de Identificação e Delimitação (RTID)⁷¹. Depois de todos os procedimentos técnicos e administrativos, o governo federal publicou o Decreto de 20 de novembro de 2009, que determinou:

Art. 1 Ficam declarados de interesse social, para fins de desapropriação, nos termos dos arts. 5, inciso XXIV, e 216, § 1, da Constituição, e art. 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, os imóveis sob domínio válido abrangidos pelo “Território Quilombola Comunidade São Miguel”, com área de cento e vinte

⁷⁰ “[...] são considerados remanescentes das comunidades dos quilombos os grupos étnico-raciais, segundo critérios de autoatribuição, com trajetória histórica própria, dotados de relações territoriais específicas, com presunção de ancestralidade negra relacionada com a resistência à opressão histórica sofrida” (INCRA, 2017, p. 04).

⁷¹ “É o resultado dos trabalhos realizados para identificar e delimitar o território quilombola reivindicado pelos remanescentes das comunidades dos quilombos. O RTID aborda informações cartográficas, fundiárias, agronômicas, ecológicas, geográficas, socioeconômicas, históricas e antropológicas, obtidas em campo e junto a instituições públicas e privadas, sendo composto pelas seguintes peças: relatório antropológico; planta e memorial descritivo do perímetro do território, bem como mapeamento e indicação das áreas e ocupações lindeiras de todo o entorno da área; cadastramento das famílias quilombolas; levantamento fundiário com levantamento de documentos e de dados dos imóveis inseridos no perímetro do território quilombola reivindicado, assim como de seus proprietários ou posseiros; relatório agroambiental do território proposto, com o levantamento de suas características e possibilidades; detalhamento da situação fundiária e de sobreposição de outros interesses estatais no território pleiteado; pareceres conclusivos das áreas técnica e jurídica” (INCRA, 2017, p. 12).

e sete hectares, cinco ares e quarenta e três centiares, situado no Município de Restinga Seca, Estado do Rio Grande do Sul⁷².

O decreto governamental, a partir do Relatório Técnico, estabeleceu como Território Quilombola da Comunidade São Miguel toda a área adquirida por seus fundadores (127 hectares), o que implicava na desapropriação e indenização de pequenos agricultores (a maioria descendentes de imigrantes alemães) que foram negociando parte dessas terras durante o século XX. Durante o processo de reconhecimento, esses agricultores contestaram na justiça federal os procedimentos que estavam sendo realizados pelo INCRA. Em função disso, o título fundiário de quilombo ainda não foi emitido⁷³.

Ciente das contribuições sociais da comunidade quilombola nos ambientes educacionais, nesse contexto de organização social e cultural, as unidades de ensino localizadas próximas às comunidades remanescentes de quilombos devem promover a Educação Escolar Quilombola, assegurada na Resolução nº 8, de 20 de novembro de 2012, que define:

Art. 6º, parágrafo III: assegurar que as escolas quilombolas e as escolas que atendem estudantes oriundos dos territórios quilombolas considerem as práticas socioculturais, políticas e econômicas das comunidades quilombolas, bem como os seus processos próprios de ensino-aprendizagem e as suas formas de produção e de conhecimento tecnológico. (BRASIL, 2012, p. 4)

Entende-se que a escola desenvolve papel fundamental na sociedade e, ao mesmo tempo em que ela forma e transforma cidadãos, deve avançar para reconhecer os saberes e vivências quilombolas, integrando esses conhecimentos aos seus currículos escolares e dando subsídios para que professores sejam agentes ativos e efetivos dessas práxis educativas por meio de estratégias propostas no PPP e introduzidas pela gestão escolar.

⁷² Diário Oficial da União, Seção 1, 23 de novembro de 2009, p. 17.

⁷³ O processo teve início em 2007 – antes mesmo de ser publicado no Diário Oficial – e se arrasta até a presente data (abril de 2021), sem nenhuma previsão de definição.

ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO ESCOLAR

A Escola, denominada A, faz parte da rede municipal de educação de Restinga Seca e apresenta uma base comum curricular semelhante às das demais escolas da cidade. Porém, cada escola tem suas especificidades, conforme a região. Embora a Escola A abranja características étnicas culturais negras do local em que está situada, a mesma não é reconhecida como uma Escola Quilombola. Segundo o Projeto Político Pedagógico, a construção do mesmo e da Proposta Curricular da Escola deverá ser um espaço de trocas de experiências e conhecimentos de todos os envolvidos na educação, partindo-se do pressuposto de que nenhum ser humano é desprovido de conhecimento e da construção de sua história de vida.

Na organização do Projeto Político Pedagógico (PPP), a Escola dialoga com algumas comunidades vizinhas como Rincão dos Martimianos⁷⁴, Campreste, Varzinha e Lomba Alta, além de São Miguel, onde a mesma está inserida. O propósito da Escola é buscar a valorização e contribuição de todas as etnias, reconhecendo a diversidade na região e o respeito a todas as etnias. O PPP reforça: “A Escola além de ser um campo de integração entre todos os sujeitos que formam as Comunidades possui um papel sócio/cultural porque respeita e trabalha com as diversidades.” (2013, p. 6). O documento informa que todas as atividades realizadas e propostas pela Escola ao longo do ano letivo são orientadas para atender a Lei 10.369/03 (que tornou obrigatório o ensino da história e cultura africana e afro-brasileira no país) e, tam-

⁷⁴ Rincão dos Martimianos é outra comunidade quilombola de Restinga Seca/RS e está próxima de São Miguel. “É composta por 43 famílias e ocupa cerca de 46 ha de terra. Tal comunidade tem como ancestral fundador Martimianos Rezende de Souza, filho de Delfino Souza e de sua escrava Maria Joaquina Rezende. Esta comunidade tem seu início com o casamento de Martimianos e Alzira Martins de Carvalho Rezende de Souza, filha do ex-escravo Geraldo de Carvalho, sendo este último o ancestral fundador da comunidade quilombola de São Miguel. O casamento de Alzira e Martimianos deixou como descendentes onze filhos, os quais, juntamente com duas filhas de Martimianos (fruto de relacionamento anterior ao casamento), foram responsáveis pela estruturação da comunidade (BORBA, 2006).

bém, há o intuito de unir e valorizar a cultura local por meio da correlação dos conteúdos programáticos com as questões sociais locais.

O PPP também menciona que todas as disciplinas dão ênfase aos estudos referente à Lei citada anteriormente; porém, também orienta que as matérias de Artes, História e Língua Portuguesa trabalhem a temática com mais frequência durante o ano letivo, promovendo a organização e o desenvolvimento de trabalhos para a semana da Consciência Negra (PPP, 2013). O documento também dispõe das ações que a escola executa na busca pela igualdade e respeito às diferenças. Assim, constroem espaços de pertencimento e integração, independentemente da origem ou ancestralidade dos sujeitos, principalmente aqueles oriundos da comunidade negra, na qual reconhece que os mesmos jamais deverão ser extraídos do seu local porque estão em formação da sua identidade como cidadãos.

A busca pelo enriquecimento da cultura e pelas trocas de experiências acontece de diversas formas no âmbito escolar. De acordo com o relato da Gestora⁷⁵, muitas ações são promovidas ao longo do ano, porém o episódio chave acontece na Semana da Consciência Negra, quando um evento cultural é promovido com a participação da comunidade, que faz a escola "viver", pelo reconhecimento da construção histórica dos ancestrais africanos. O evento também conta com convidados, em geral estudantes de outras escolas da região.

Durante a pesquisa a campo desenvolvida na data do evento⁷⁶, observamos algumas atitudes e ações bem relevantes para as relações étnico-raciais: a vivacidade das tradições culturais apresentadas pelos

⁷⁵ Gestora (entrevista/conversa realizada no dia 17 de abril de 2018, nas dependências da Escola).

⁷⁶ Evento da Semana da Consciência Negra – o convite para o evento foi realizado no momento que entramos em contato com a Escola para verificar a possibilidade da realização da pesquisa. Após o relato do tema a ser abordado, a Gestora aceitou o desenvolvimento do estudo e comentou da realização da Semana da Consciência Negra, no dia 25 de novembro de 2017.

trabalhos escolares desenvolvidos ao longo das aulas, conforme mencionado no PPP da Escola; a interação e o respeito pelos conhecimentos populares da comunidade; a valorização da cultura afro-brasileira nos trabalhos literários, no recital de versos pelos alunos, que identificam o negro como um sujeito pertencente à origem dos ancestrais africanos e seus ancestrais fundadores do quilombo e de sua cultura.

Figura 2 – Trabalhos desenvolvidos pelas turmas da Escola.



Fonte: Foto e montagem realizada pela autora – Laura.

Apresentações artísticas como danças africanas também contribuíram para a realização do evento, que contou com a participação do grupo do Instituto de Arte e Cultura Alex Procknow (IAP) e da ca-

poeira, realizando o batizado de capoeira⁷⁷ durante a comemoração. O grupo IAP, de acordo com a fala da Gestora, é uma extensão das atividades escolares e uma representação da comunidade quilombola e da Escola, entendendo que os estudantes que participam do grupo perpetuam a própria cultura através das vestimentas, acessórios, movimentos corporais e expressões.

Figura 3 – Apresentação artística.



Fonte: Foto e montagem realizada pela autora – Laura (registrada e autorizada no dia do evento).

⁷⁷ Batizado de Capoeira – realizado numa roda solene em que os alunos novos recebem a primeira corda, também pode ser realizada a graduação dos demais alunos e a formação de novos professores pelo avanço das graduações. A roda é orientada sempre pelo capoeirista mais avançado do grupo, no caso o mestre.

Diversos foram os pontos importantes que demonstraram a participação do quilombo na educação escolar e formação dos cidadãos. Isto pode ser exemplificado quando uma das lideranças da comunidade quilombola enfatiza em sua fala:

“A importância da interação da escola com o dia a dia e questões internas da comunidade, é o que fazem de fato transpor as barreiras que, muitas vezes, são impostas para a comunidade, já que a escola é o espaço da formação da cidadania e do conhecimento” (Depoimento da Liderança da comunidade no evento da Semana da Consciência Negra, na Escola, 2017).

O relato da Liderança B identifica a necessidade da comunidade escolar de compreender e respeitar os conhecimentos culturais e a identidade do lugar na qual a escola está inserida. Paré, Oliveira, Velloso, (2007, p. 217) reforçam essa ideia: “não basta que a sociedade obtenha o conhecimento sobre esses grupos (...), mas que o conhecimento ocidentalizado, eurocêntrico, presente nas escolas formais, abra um espaço significativo para a vivência e educação destas comunidades”. Dessa forma, compreendemos de fato a obrigatoriedade do ensino de história e cultura africana e afro-brasileira nas escolas, disposta na Lei 10.639/03. Assim como está incluído na lei os saberes quilombolas, os modos de fazer e viver dessas comunidades na escola torna esses conhecimentos “essenciais para formação de uma nova estrutura de educação no Brasil, fundamental para que o país se reconheça como afrodescendente em sua formação humana e cultural” (PARÉ, OLIVEIRA, VELLOSO, 2007, p. 217).

A espiritualidade agregou ainda mais cultura, representatividade e conhecimentos ao evento. A presença da sacerdotisa de religião de matriz africana, Mãe Toti, juntamente com seus filhos e o centro de umbanda Ogum da Lua, referenciaram as raízes africanas. De acordo com a fala de seu filho, Liderança B do quilombo (2017), Mãe Toti “tem perda total de visão desde os seis anos de idade do filho, além de outras complicações de saúde, mas o importante e o que é preciso ser sadio é o

espírito”. Essa referência à espiritualidade demonstra a importância da religiosidade afro-brasileira para a Comunidade de São Miguel dos Pretos, assim como as demais questões culturais que refletem no ambiente escolar. Ainda durante seu pronunciamento, a liderança menciona a interação da escola com as questões internas da comunidade, reforçando a importância do respeito às diferenças e às tradições do quilombo.

Figura 4 – Presença da Mãe Toti (vestimenta rosa), juntamente com seus filhos e Centro de Umbanda Ogum da Lua.



Fonte: Foto e montagem realizada pela autora – Laura (autorizadas e registradas no dia do evento).

O evento da Semana da Consciência Negra contou também com a presença especial de uma professora, uma mulher negra que saiu da comunidade e conquistou espaço no meio social e no mundo do traba-

Iho. Sua participação demonstra respeito e valorização da comunidade da qual é oriunda. A Liderança B da comunidade também referencia, em sua fala, a professora homenageada, afirmando para todos os presentes que a trajetória de vida da docente é um exemplo de que o negro apresenta capacidade de pensar a humanidade em sua plenitude.

A atividade alusiva à Semana da Consciência Negra é o marco referencial da Escola quanto às questões étnico-raciais e à valorização dos saberes da comunidade quilombola e escolar. Nesse contexto, é importante lembrar que valorizar a cultura africana é também valorizar as “africanidades”, pois, segundo Rocha (2015, p. 133), “partes importantes da cultura brasileira têm seu nascedouro na África”.

A GESTÃO ESCOLAR E AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA ESCOLA A

O PPP da Escola orienta, por meio de suas metodologias, uma educação de ação-reflexão-ação buscando a construção de alicerces pedagógicos, didáticos e metodológicos. Na análise do documento, qual seja a proposta pedagógica, identificamos também o objetivo de promover o respeito e a flexibilidade coerente com a comunidade escolar, visando sempre à integração, à participação e à socialização. Esse documento, organizado e supervisionado pela Gestão Escolar (Diretora e Supervisora), propõe ações pedagógicas que desenvolvam uma aprendizagem em três níveis: os compromissos científicos, filosóficos e as habilidades em várias dimensões lógicas, afetivas, políticas e éticas.

Neste cenário de relevância social, formação democrática e solidária, o educador é o sujeito norteador e orientador da reconstrução e organização do conhecimento, garantindo sempre o vínculo do ensino teórico-científico com as realidades sociais da comunidade. De acor-

do com o PPP (2013, p. 20), o “educador deve optar pela tendência crítico-social, deve saber que os conteúdos não partem de um saber artificial depositado, mas de uma relação direta com a experiência do educando”. Mesmo sabendo que a Escola apresenta suas especificidades, é importante dizer que ela possui sua base comum curricular semelhante às demais escolas do município de Restinga Seca.

São notáveis a valorização e a significância que a comunidade dá em relação à educação formal; porém, ainda se observa uma distância entre o âmbito escolar e as vivências da comunidade quilombola. Estas questões de distanciamento estão relacionadas à formação dos profissionais da escola. Em geral, os professores são designados através da prefeitura, de forma que grande parte deles não possui vínculos de pertencimento, nem interação com a comunidade quilombola local. Ao longo da entrevista/conversa, a Gestora afirma que, como docente, é a única negra da Escola e que, muitas vezes, não é ouvida pelos demais integrantes do corpo docente. Também relata que sempre busca compartilhar seus conhecimentos sobre as questões étnico-raciais com os educadores da Escola, mas que é preciso mais envolvimento de todos com as questões do quilombo.

O Prof. João Heitor Macedo (2018, p. 138), em sua tese de doutorado, fez um relato sobre sua visita a escola e suas percepções:

Recentemente fui à escola, a convite da direção para que eu realizasse uma formação com os professores sobre a questão quilombola, pois, na avaliação da direção, os professores tinham resistência em tratar o assunto, o que comprovei durante o debate proporcionado por nossa fala. Também ficou evidente na visita que a imensa maioria dos estudantes são negros ou afrodescendentes e moradores da comunidade.

A visita à comunidade comprovou uma invisibilidade contraditória. Uma imensa maioria da comunidade escolar formada por negros e negras, entre os educandos e funcionários da escola e uma minoria de professores que se negam a contar ou ao

menos refletir sobre a história da própria comunidade, o que se revela em um espaço que maquia a realidade e não reconhece a identidade à própria comunidade que criou a escola.

Essas atitudes foram bastante observadas ao longo do evento, no qual a gestora, juntamente com a comunidade quilombola, trabalhava para a realização efetiva da atividade, mas os professores pareciam que apenas cumpriam a carga horária em um sábado letivo, sem maiores envolvimento durante o evento. Outra preocupação exposta pela Diretora está relacionada à Secretaria de Educação do Município, que olha para a Escola da mesma forma como olha para todas as outras, sem observar suas especificidades, dificultando cada vez mais a visibilidade do quilombo e sua interação no meio social.

A gestora esclarece ao longo da conversa que desenvolve estudos voltados à educação quilombola, em uma constante formação profissional que é muito relevante para o colégio. E uma das características para a concretização da escola quilombola é que os docentes têm que pertencer à comunidade “ser pessoa dali, viver ali” (GESTORA, 2018). A gestora não vive no quilombo, mas desenvolve pesquisas relacionadas a essa temática.

Nesse sentido, então, ela busca desenvolver diversos trabalhos de integração com a comunidade, preservando a memória dos ancestrais e trabalhando com as questões de diversidade cultural, valorizando sempre os membros da comunidade e os envolvendo nas atividades da Escola. Para tanto, promove ações educativas que passam os “muros” da escola e que desenvolvem relações entre o saber tradicional da comunidade quilombola e o conhecimento científico, formando cidadãos cientes de seu pertencimento étnico e orientados para as relações de diversidade política e social. Trata-se de um trabalho isolado e que precisa da adesão de toda a escola.

CONCLUSÃO

As relações sociais que envolvem a diversidade cultural e norteiam as relações étnico-raciais que tanto são evidenciadas nos permitem compreender a necessidade desses estudos e a importância de incorporá-los em formações continuadas de educadores e nas diretrizes curriculares das escolas de educação básica. Assim, é proporcionada, aos estudantes quilombolas, afrodescendentes ou oriundos de quaisquer comunidades, a oportunidade de conhecimento e pertencimento à cultura de origem, reconhecendo-se a identidade étnica dos discentes negros de forma a se valorizar suas potencialidades.

Saliento que no trabalho de campo (evento e entrevista), os profissionais (docentes e servidores) que deveriam ser os pioneiros na valorização e atuação de ações educativas voltadas às questões étnico-raciais comportaram-se de modo neutro e pouco preocupado com a formação da identidade social de seus estudantes. Entendemos que não existe atitude benéfica que minimize a desigualdade e a dor da desvalorização de uma cultura. Assim, o respeito à identidade e ao pertencimento étnico-racial formam uma questão indispensável para as relações sociais, e que essas relações devem abranger um espaço imenso de discussões, ou, no mínimo, o espaço devido na escola, já que o ambiente escolar exerce um papel fundamental na formação de cidadãos críticos para a sociedade.

REFERÊNCIAS

ANJOS, J. C. G.; LOPES, D. L. Organizações locais e conformação de pleitos. In: ANJOS, J. C. G.; SILVA, S. B.(Org.) *São Miguel e Rincão dos Martimianos: ancestralidadenegra e direitos territoriais*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2004. (Parte II, 146p.).

BORBA, C. dos A. *Território Quilombola: identidade e inclusão social: O caso de Rincão dos Martimianos, Restinga Seca/RS*. In: Em Tese – Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC, vol. 3, n. 1 (1), p. 86-99, agosto-dezembro, 2006.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil: 1988*. Brasília: Câmara dos Deputados, 2006.

BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica*. Brasília: Resolução nº 8, de 20 de novembro de 2012. Disponível em: <http://www.seppir.gov.br/portal-antigo/arquivos-pdf/diretrizes-curriculares>. Acesso em:

BRASIL. *Diretrizes Curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana*. Brasília: Resolução CNE/CP nº 1/2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf>. Acesso em:

GESTORA. *Entrevista cedida aos autores Ênio Grigio e Laura Aguiar*. Local: Escola A. Restinga Seca/RS, 17 de abr. 2018.

GOMES, F. Quilombos/Remanescentes de Quilombos. In: SCHWARCZ, L., GOMES, F. *Dicionário da Escravidão e Liberdade*. São Paulo: Companhia das Letras, p. 367 – 373.

INCRA. *Regularização De Território Quilombola: Perguntas & Respostas, 2017*. Disponível em: <<http://www.incra.gov.br/sites/default/files/incra-perguntas-respostas-a4.pdf>>. Acesso em: 13 set. 2018.

ISSUU. *Quilombo em quadrinhos*. Disponível em: <https://issuu.com/deds-ufrgs/docs/quilombos_em_quadrinhos>. Acesso em: 20 abr. 2021.

LIDERANÇA B. *Depoimento da liderança da comunidade quilombola no evento da Semana da Consciência Negra*. Restinga Seca/RS, 2017.

LOPES, D. L. *“Rodas de conversa” e educação escolar quilombola: arte do falar saber fazer o Programa Brasil Quilombola em Restinga Reca/RS*. Tese (Doutorado em História) - Programa de Pós-Graduação em Educação, UFRGS, 2013.

LOPES, D. L. *“Rodas de conversa” e educação escolar quilombola: arte do falar saber fazer o Programa Brasil Quilombola em Restinga Reca/RS*. In: RIBEIRO, J.; RIBEIRO, M.(orgs). *Redes de pesquisa: trabalho, movimentos sociais e educação*. Porto Alegre: Itapuy, 2011.

LOPES, D. L.; MACHADO, C. L. B. *A Pesquisa como Estratégia de Conhecimento e sua Interlocução com a Educação Básica no Quilombo de São Miguel*. IX ANPED SUL. Seminário de Pesquisa em educação da Região Sul. 2012.

LÜCK, H. *Concepções e processos democráticos de gestão educacional*. Série: Cadernos de Gestão. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2006. 23-25 p.

MACEDO, J.H. *Cultura, educação e ensino de história*. Combate ao racismo: Narrativas sobre a lei 10.639. Tese (Doutorado em História), Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Federal de Santa Maria, 2018.

PARÉ, M. L.; OLIVEIRA, L. P.; VELLOSO, A. D'A. *A Educação para quilombolas: experiências de São Miguel dos Pretos em Restinga Seca (RS) e da comunidade Kalunga do Engenho II (Go)*. Cad. Cedes, Campinas, vol. 27, n. 72, p. 215-232, maio/ago. 2007. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em:

ROSA, R. P. *Liderança da Comunidade de São Miguel* - Falas registradas no Evento – Semana da Consciência Negra. EMF Manoel Albino Carvalho. Restinga Seca/RS. novembro, 2017.

ROCHA, A. C. *História e cultura afro-brasileira: delineando novas práticas pedagógicas*. Aedos, Porto Alegre, v. 7, n. 16, p. 131-148, Jul. 2015.

SANTOS, T. M; *Conversa/entrevista*. Escola A – Restinga Seca/RS. Abril, 2018.

SANTOS, T. M; RIBEIRO, J. M; *Projeto Político Pedagógico da Escola*. Restinga Seca/RS. 2013.

SILVA, P. B. G. Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil. In: FONSECA, M, V;

SILVA, C. M. N, S.; FERNANDES, A. B. (orgs). *Relações étnico-raciais e educação no Brasil*. Belo Horizonte: Mazza Edições, p. 12-3, 2011.



10

*Rodrigo Ferronato Beatrice
Darci Emiliano*

**REFLEXÕES SOBRE O ACESSO
E A PERMANÊNCIA
DE ESTUDANTES
KAINGANGS E GUARANIS
NO *CAMPUS* SERTÃO DO IFRS**

INTRODUÇÃO

Neste texto compartilharemos algumas ações, sentimentos, aprendizados e reflexões provenientes do acompanhamento pedagógico aos estudantes kaingang e guaranis no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS) - *Campus Sertão*. Desde já, esclarecemos que a nossa experiência com os estudantes indígenas não resulta de programas e/ou turmas específicas para os indígenas, mas da presença desses com estudantes não indígenas, em várias turmas, dos cursos de Educação Básica ao Ensino Superior. Do mesmo modo, é fundamental dizermos que a nossa experiência ocorreu como integrantes do Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas (NEABI)⁷⁸. Por isso, em vários momentos, referimo-nos a este núcleo. Considerando o exposto, organizamos o texto em três partes, iniciando pelo ingresso de estudantes indígenas, posteriormente tratando sobre a presença indígena no *Campus Sertão* e, na sequência, constam as considerações finais.

ACESSO DOS KAINGANGS E GUARANIS AO CAMPUS SERTÃO: O ROMPIMENTO DAS SITUAÇÕES-LIMITE

Há nove anos ocorre o ingresso contínuo de estudantes indígenas no *Campus Sertão*. Destacamos como principais fatores: a atuação das lideranças indígenas para que seus estudantes tenham melhores condições de acesso e permanência nas Universidades e Institutos Federais, a promulgação da Lei nº 12.711/2012, a decisão do IFRS de aplicar esta Lei já no processo de ingresso discente de

⁷⁸ Rodrigo Ferronato Beatrici esteve vinculado ao NEABI – *Campus Sertão* de 2012 a 2018.

2013, o trabalho do NEABI - *Campus Sertão*, que desde a sua criação atuou nas comunidades indígenas, o direcionamento do plano de atividades do NEABI para o ensino e a existência de um servidor indígena⁷⁹ no *Campus Sertão*, sendo que três dos fatores citados foram mencionados em Beatrici *et al.* (2015).

Dos referidos fatores avaliamos pertinente esclarecer que as discussões e ações do NEABI - *Campus Sertão*⁸⁰, principalmente a partir do ano de 2012, começaram a estar mais direcionadas ao ensino, fato que deve ser compreendido num movimento mais amplo de luta que estava ocorrendo no Brasil e que teve como um dos resultados a implantação da Lei nº 12.711/2012. No âmbito do IFRS, por exemplo, anterior à aprovação da referida Lei, os NEABIs e os Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNES), já estavam discutindo uma política de ações afirmativas para a Instituição. Também, a título de exemplo, cita-se um dos compromissos firmados, em novembro de 2011, quando foi realizado o I Seminário Estadual de Educação Indígena dos Institutos Federais do Rio Grande do Sul⁸¹ (2011, p. 2), sendo como um dos objetivos: “Garantir a Educação Profissional indígena, em seus diversos níveis de ensino para 2013, criando mecanismos que permitam acesso, permanência e êxito”. Ainda, em 2011, foi aprovado o Projeto Pedagógico Institucional (PPI) do IFRS, documento que desde sua primeira versão, contemplou, em seu item 4.5, acesso, permanência e êxito, como uma das políticas de ensino. (IFRS, 2011).

⁷⁹ Darci Emiliano é indígena da etnia kaingang e natural da Terra Indígena de Caciique Doble, Rio Grande do Sul. Foi um dos poucos estudantes indígenas da Escola Agrotécnica Federal de Sertão (Turma 1987), e em 1995, após aprovação em concurso público, retorna a esta escola como servidor público federal.

⁸⁰ Em 01 de junho de 2009, pela Portaria do IFRS - *Campus Sertão* nº 168, foi instituído o Núcleo de Estudos Afro-brasileiros (NEAB). Por sua vez, pela Portaria IFRS - *Campus Sertão* nº 374 de 07 de outubro de 2011, o NEABI foi instituído e a Portaria nº 168 revogada.

⁸¹ Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul.

Esses são apenas alguns elementos que integravam o plano de fundo para que a equipe do NEABI se mobilizasse a fim de que os indígenas viessem estudar no *Campus* Sertão. É imprescindível ressaltarmos a mobilização dos participantes do núcleo, pois a localização do *Campus* Sertão, próximo a diversas comunidades indígenas, é um fator insuficiente para que estes ingressem, como vem ocorrendo continuamente desde 2013. Assim visto que o *Campus* Sertão é oriundo da Escola Agrícola de Passo Fundo, criada pela Lei nº 3.215/1957, que iniciou seu efetivo funcionamento no ano de 1963 e, anterior ao processo de ingresso discente de 2013, poucos foram os indígenas que aqui estudaram. Portanto, a localização geográfica do *Campus*, próximo de várias terras e acampamentos indígenas, é um fator que colabora para o acesso, mas não é decisivo. Para nós, as ações planejadas e executadas pelos integrantes do NEABI - *Campus* Sertão foram, e ainda são, essenciais para o acesso contínuo dos indígenas, caso contrário estes poderiam não ingressar ou o acesso ocorrer muito isoladamente⁸².

A pesquisa realizada por Pino (2016) respalda esta percepção a qual tínhamos a partir da prática. De acordo com a autora, o percurso de acesso dos não indígenas⁸³ ocorre principalmente pelos próprios familiares e amigos, muitos dos quais já estudaram no *Campus* Sertão. Por sua vez, com os estudantes indígenas ainda não existe um percurso estabelecido. Assim, a divulgação realizada pela equipe do NEABI é importante para garantir o acesso.

Nessa perspectiva, havia duas frentes de trabalho que convergiam: ações nas comunidades indígenas e ações internas no *Campus*. A presença dos integrantes do NEABI nas comunidades a cada processo seletivo, para divulgá-lo⁸⁴, para auxiliar nas inscrições, organiza-

⁸² As lideranças indígenas, nas reuniões, sempre indicaram que ao menos dois estudantes indígenas deveriam ingressar e, se possível, no mesmo curso. Assim podem estar mais próximos, um apoiando o outro, principalmente nas questões de convivência com os não indígenas.

⁸³ Para os kaingang chamados de fóg, e, para os guaranis, chamados de Juruá.

⁸⁴ Leia-se: conversar com as famílias e estudantes sobre a Instituição, o *campus*, os cursos, como funciona o processo seletivo e outras dúvidas que surgem.

ção dos documentos para a matrícula e ações correlatas, foi e é decisivo para o ingresso. Do mesmo modo, é preciso apresentar e dialogar internamente na Instituição sobre as necessidades das comunidades indígenas, pois uma política de ações afirmativas não consegue abranger todas as situações que surgem, mas possibilita, por exemplo, a adequação e a criação de procedimentos administrativos que estejam mais compatíveis com essa política, mas isto não ocorre espontaneamente. Ainda, nesse sentido, se quisermos que as questões indígenas não sejam apenas temas a serem discutidos, mas vivenciados, é necessário que nos momentos de conflitos institucionais, estejamos com os indígenas, defendendo-os, construindo caminhos e possibilidades.

Enquanto necessidade ontológica, a esperança precisa da prática para tornar-se concretude histórica. [...] Uma das tarefas do educador ou educadora progressista, através da análise política, séria e correta, é desvelar as possibilidades, não importam os obstáculos [...]. (FREIRE, 2015, p. 15-16).

Essas ações requerem diálogo permanente com os coordenadores de Departamentos, Coordenadores de Cursos, docentes, entre outras instâncias e pessoas que compõem a comunidade escolar. Porém, as discussões sobre os indígenas devem ocorrer com a presença deles⁸⁵. Esta é uma bandeira de luta dos povos indígenas e para nós este foi um dos principais aprendizados, pois os não indígenas tendem a avaliar as suas ideias e ações como as mais adequadas para os povos indígenas, sem perceber, muitas vezes, que essas ideias e ações ampliam as desigualdades sociais.

Ainda no que tange ao acesso e considerando que a maioria dos indígenas ingressaram/ingressam nos cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio do *Campus* Sertão, a experiência no acompanhamento pedagógico foi nos comprovando o vínculo entre acesso, permanência e o êxito acadêmico. Neste tempo de atuação com os indígenas,

⁸⁵ Quando não era possível a participação dos estudantes ou lideranças indígenas nas reuniões ou formações, sempre buscamos que a nossa fala representasse os anseios das comunidades indígenas das quais os estudantes eram provenientes.

aprendemos que as condições institucionais⁸⁶ são mais decisivas, porém outros aspectos vinculados às comunidades indígenas não devem ser menosprezados. Aqui, apresentamos dois fatores⁸⁷: a escolha profissional⁸⁸ e a preparação dos indígenas para estudarem fora da comunidade. A escolha por estudar no *Campus* Sertão, em muitas situações, não ocorreu pelos cursos que são ofertados, isto é, não foi uma escolha profissional. Mas, pelo apoio do NEABI e/ou às condições já implementadas no *Campus* e/ou, após 2013, por já haver indígenas estudando no *Campus* Sertão. Porém, após o ingresso, o estudante precisará estudar conteúdos de uma determinada área do conhecimento que não é a pretendida profissionalmente, fato que tende a causar desânimo pelo estudo. Por várias vezes ouvimos dos estudantes indígenas que gostavam de estar no *Campus* Sertão, mas que desejavam estudar em outro curso, e que não é ofertado no *Campus*. Para nós, são situações que exigem bastante cuidado e atenção, pois estão diretamente relacionadas aos sonhos das pessoas e não é algo que simplesmente se possa orientar para que estudem em outra instituição, pois como será abordado, o acesso é somente a porta de entrada.

Por sua vez, referente à preparação dos indígenas para estudarem fora da comunidade, é uma necessidade mais urgente para os estudantes que irão cursar o ensino médio integrado, pois são adolescentes que em sua grande maioria pela primeira vez estão saindo da comunidade. Agregado a isto, os estudantes indígenas que optam pelo *Campus* Sertão ficam em regime de internato⁸⁹ ou em residências alugadas no entorno do *Campus*, ou seja, não retor-

⁸⁶ Por exemplo: realização de processo seletivo específico para os povos indígenas, desburocratização de procedimentos administrativos, auxílio nos processos de inscrição e matrícula, entre outros.

⁸⁷ Estes fatores foram citados em várias reuniões realizadas no *Campus* Sertão com a presença das famílias e lideranças indígenas e, também, constam na Tese de Emiliano (2020).

⁸⁸ Este fator independe do curso e nível de ensino.

⁸⁹ De segunda-feira a sexta-feira.

nam diariamente para casa⁹⁰. Neste ponto, trazemos ao texto uma lembrança de um ensinamento das lideranças indígenas, que pediam para imaginarmos um filho de um não indígena indo estudar e residir numa comunidade indígena, para que percebêssemos o quanto é complexo este momento para os estudantes e famílias indígenas.

Por fim, também aprendemos que o sonho e o desejo por uma vida mais digna, que é a essência do que os faz saírem das suas comunidades para estudarem, sobrepõe-se às dificuldades e medos que terão que enfrentar. Estar lá e sentir isto das famílias, lideranças e dos futuros estudantes foi algo extraordinário e atribui um significado profundo ao compromisso que temos como trabalhadores da educação. Compreendemos que essas ações são, também, coerentes com o Projeto Pedagógico Institucional do IFRS:

Pensar no ser humano significa projetar sua coletividade em uma sociedade que represente um espaço de possibilidades dialógicas, históricas e culturais. Uma visão de sociedade que se contrapõe a concepções de imobilidade, de naturalização das relações, em que a ideia de que nada podemos fazer para modificar a realidade é diariamente vendida. Pensar socialmente significa entender a realidade desigual que efetivamente existe e conceber as relações de poder na dimensão material, onde as lutas de classes pautam os movimentos dessa sociedade. (IFRS, 2018, p. 126).

A PRESENÇA DOS KAINGANS E GUARANIS NO CAMPUS SERTÃO: O INÉDITO-VIÁVEL

O primeiro ponto a considerar é que não basta o acesso, é necessário que os sujeitos das políticas de ações afirmativas, neste caso, os indígenas, tenham as condições objetivas e subjetivas para a per-

⁹⁰ Salvo algumas exceções.

manência e o êxito acadêmico, que também resultam de condições internas e externas à Instituição, com ênfase, em nossa avaliação, para as questões institucionais.

Até o momento, no *Campus Sertão*, poucos foram os estudantes indígenas que concluíram o curso no qual se matricularam e os índices de evasão são elevados. De acordo com dados utilizados por Emiliano (2020), no período de 2013 a 2018, o percentual de evasão dos indígenas matriculados nos cursos técnicos foi de aproximadamente 75%.

No quadro a seguir, elaboramos uma síntese de algumas causas da evasão, indicadas pelos estudantes evadidos e organizadas em motivos internos e externos à Instituição:

Quadro 1 - Motivos que levaram os estudantes a evadir.

Motivos internos à Instituição	Motivos externos à Instituição
<ul style="list-style-type: none"> • reprovação em componentes curriculares; • estrutura da residência estudantil; • discriminação; • dificuldades financeiras (aluguel de moradia, transporte, entre outros); • excesso de componentes curriculares no curso. 	<ul style="list-style-type: none"> • problemas de saúde na família; • influência de outros estudantes indígenas que desistiram; • conflitos indígenas nas comunidades de origem dos estudantes; • estar no curso que não escolheu; • ausência da família.

Fonte: EMILIANO (2020, p. 78-80).

É necessário observarmos que alguns motivos apresentados no quadro, internos à Instituição ou externos à Instituição, em alguns casos podem ser inversos ou mistos, por exemplo: a infrequência escolar pode ser resultante do indígena estar matriculado em curso que não desejava, bem como, um conflito numa comunidade indígena da qual o estudante pertence também o afeta nos estudos.

Por sua vez, as respostas dos professores não indígenas, são mais incisivas nos seguintes motivos para a evasão escolar, segundo

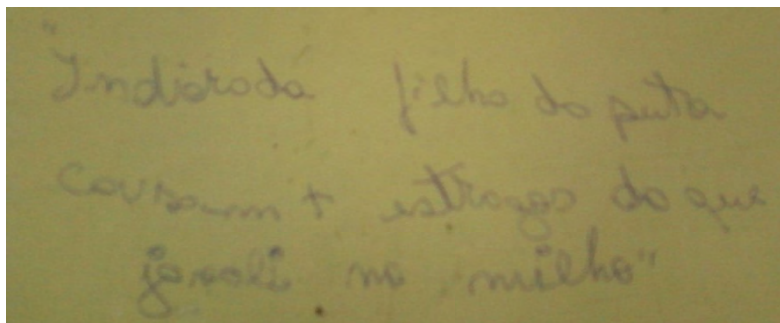
Emiliano (2020): inibição nas aulas, dificuldades de organização para os estudos, uma base frágil de conhecimentos escolares anteriores ao ano que ingressaram, dificuldades no cumprimento do regimento disciplinar discente, dificuldade em acompanhar o ritmo das aulas. Outro fator, diz respeito ao pouco conhecimento dos professores não indígenas das culturas dos povos indígenas e das condições de vida dos estudantes indígenas nas suas comunidades. (EMILIANO, 2020, p. 88).

Já na pesquisa realizada por Pino (2016), após ouvir indígenas, não indígenas e professores do *Campus* Sertão, as principais razões da evasão dos estudantes indígenas foram agrupadas em cinco categorias, sendo: dificuldades financeiras, baixo rendimento escolar, diferenças culturais, preconceito ou discriminação, não representação/reconhecimento do indígena no currículo. Nota-se que as motivações, em ambos os estudos⁹¹, são semelhantes, contudo, apresentadas de modo diferente. Observamos que os motivos evidenciados nas pesquisas correspondem as motivações que percebíamos e eram expressas pelos indígenas e não indígenas.

Apesar de todos os motivos causadores de evasão escolar merecerem atenção e ações por parte da Instituição, isto é, não somente da equipe do NEABI, consideramos o preconceito e a discriminação aos estudantes indígenas um dos fatores mais graves. Os estudos de Emiliano (2020) e Pino (2016), não só problematizaram o preconceito/discriminação, mas também apresentaram relatos de atos ocorridos no *Campus*. Na imagem, a seguir apresentada, consta uma frase escrita em uma carteira escolar: “Indiarada filho da puta. Causam + estragos do que javali no milho”.

⁹¹ Um fator a se destacar é que ao redigirmos este texto, já existem duas pesquisas tratando especificamente da temática dos estudantes indígenas no *Campus* Sertão. Em Beatrici *et al.* (2015), esta foi uma das necessidades indicadas. Tal fato muito nos alegra.

Imagem 1 - Frase escrita numa carteira escolar contra os indígenas.



Fonte: Elvio Izaías da Silva (2014).

A foto em questão nos foi entregue no ano de 2014, pelo ex-docente do *Campus* Sertão, Elvio Izaías da Silva. Entendemos que não é possível mudar a realidade sem encarar as contradições da práxis educativa, por isto apresentamos esta foto. Esta e outras ações que ocorreram contra a presença das etnias kaingang e guarani, institucionalmente devem ser tratadas como violações dos direitos humanos⁹².

Pelo exposto é possível alcançar uma compreensão de liberdade, a qual devemos adotar como um dos pilares de práticas educativas interculturais.

Só sou verdadeiramente livre quando todos os seres humanos que me cercam, homens e mulheres, são igualmente livres. A liberdade do outro, longe de ser um limite ou a negação de minha liberdade, é, ao contrário, sua condição necessária e sua afirmação. Apenas a liberdade dos outros me torna verdadeiramente livre, de forma que, quanto mais numerosos forem os homens livres que me cercam, e mais extensa e ampla for a sua liberdade, maior e mais profunda se tornará minha liberdade. (GALLO, 1995, p. 25).

⁹² Esta compreensão, por exemplo, foi apresentada no MEMO/NEABI/IFRS nº 03/2015. Neste memorando o NEABI - *Campus* Sertão solicitou para a Direção Geral, que fosse realizada uma ampla discussão sobre a recepção dos estudantes, tendo por finalidade a elaboração e aprovação de um documento normativo sobre esta prática.

Os motivos elencados a partir de diferentes pontos de vista, por muitas vezes nos angustiaram, mas jamais provocaram imobilização da atuação da equipe do NEABI - Campus Sertão. Desde 2013 muitas ações foram desenvolvidas⁹³, porém compreendemos que os desafios institucionais continuam tão atuais como há nove anos. Contudo, várias conquistas e avanços foram obtidos. Talvez, aí resida um dos fatores para que os indígenas evadidos, com exceção dos que não optaram pelo curso desejado, respondessem que voltariam a estudar no Campus Sertão (EMILIANO, 2020). Isso nos alegra, porque o percentual de evasão, quando lido isoladamente, é insuficiente para que algo seja afirmado. São histórias de vida e precisamos conhecê-las. Ter um filho ou filha que ingressou no Instituto Federal é motivo de felicidade e comemoração. Várias vezes as lideranças indígenas comentaram que nos finais de semana quando os estudantes indígenas retornavam para casa, era motivo de orgulho para toda a comunidade, ver um dos seus vestindo uma jaqueta com o símbolo do IFRS. Aprendemos que a luta pelo estudo não termina quando um estudante se evade, pois ele pode retornar, como já ocorreu no *Campus Sertão*. Da nossa parte precisamos acreditar e atuar.

⁹³ No texto apresentamos algumas das políticas aprovadas no IFRS e projetos e ações no Campus Sertão.

Imagem 2 - Hallison Kuaray Miri Pereira, primeiro indígena Guarani a se formar no IFRS - Campus Sertão. Turma 2017 do Curso Técnico em Manutenção e Suporte em Informática Integrado ao Ensino Médio (TMSI).



Fonte: Coordenação do Curso TMSI, IFRS - Campus Sertão (2019).

Nessa perspectiva, o acompanhamento pedagógico precisa abranger ações que contemplem os estudantes indígenas na história e cultura da etnia à qual pertencem, mas também, é necessário enxergá-los na sua individualidade. Pode parecer óbvio, mas nem sempre é. Dizemos isto porque é comum cairmos na armadilha de atribuir para todos os indígenas adjetivos comuns, quando na verdade, cada indígena como qualquer outra pessoa, tem suas qualidades e suas limitações.

Nove anos atrás, quando o trabalho de acompanhamento pedagógico aos estudantes indígenas iniciou, muitas foram as demandas de trabalho e as ações que precisavam ser imediatas. Com o pas-

sar do tempo, foi sendo possível planejar mais adequadamente o que precisava ser feito. A seguir, para exemplificar, algumas proposições apresentadas pelo NEABI - *Campus Sertão*: indicação da necessidade da publicação de editais para projetos de ensino⁹⁴; solicitação para contemplação dos estudantes indígenas e negros dos cursos de Pós-Graduação no programa de benefícios financeiros⁹⁵; discussão sobre a recepção dos estudantes no IFRS – *Campus Sertão*, tendo por finalidade a elaboração e aprovação de um documento normativo sobre esta prática⁹⁶; solicitação da viabilização de uma residência estudantil indígena no *Campus Sertão*⁹⁷; solicitação de reunião para tratar do sistema acadêmico⁹⁸; solicitação de avaliação de dificuldade de aprendizagem encaminhada ao Departamento de Assistência Estudantil⁹⁹.

É importante que se diga que essas e outras proposições sempre foram apresentadas após reuniões com familiares e lideranças indígenas, isto é, após refletirmos com eles o que fazer. Também, cada proposição tem uma história. A demanda da residência estudantil indígena para os estudantes do ensino médio integrado, por exemplo, somente foi apresentada para a Direção do *Campus Sertão* em 2017. Até esse momento, a opção de não ter uma residência específica foi das famílias e lideranças indígenas e, mesmo quando a proposição foi

⁹⁴ Sugerida no MEMO/NEABI/PROEN nº 05/2014. Nesse documento, direcionado à Pró-reitoria de Ensino do IFRS, o NEABI – *Campus Sertão*, apresenta algumas propostas para qualificar o acesso e a permanência dos estudantes indígenas e negros, entre as quais a citada no texto.

⁹⁵ Proposta apresentada no MEMO/NEABI/IFRS nº 02/2015, direcionado ao Departamento de Assistência Estudantil.

⁹⁶ MEMO/NEABI/IFRS nº 03/2015, já mencionado na nota de rodapé nº 17.

⁹⁷ Ofício de solicitação, outono de 2017. Convém esclarecer que essa necessidade foi apresentada por meio de um ofício direcionado a Direção do *Campus Sertão*, o qual foi redigido e assinado por várias lideranças indígenas, aos quais solicitaram um encontro para discutirem sobre a viabilização da residência estudantil indígena.

⁹⁸ MEMO/NEABI nº 06/2014. Esse memorando foi direcionado a Direção de Ensino do *Campus Sertão*, solicitando uma reunião conjunta com a Coordenação Geral do Ensino, a Coordenadoria de Registros Acadêmicos e o Auxiliar da Procuradoria Institucional, tendo por finalidade compreender sobre como os dados dos indígenas e negros eram lançados nos sistemas acadêmicos.

⁹⁹ MEMO/NEABI nº 16/2014.

apresentada, foi definido que os indígenas poderiam optar em residir com os não indígenas.

Imagem 3 - Reunião do NEABI com a Direção Geral do *Campus Sertão*, estudantes, famílias e lideranças indígenas¹⁰⁰



Fonte: Arquivo do NEABI - *Campus Sertão* (2014).

Apesar da nossa pouca experiência no acompanhamento aos estudantes indígenas, em turmas e cursos como descritos no início do texto, fomos percebendo que estes possuem uma abertura maior para compreender, sem julgar, os diferentes modos de vida e culturas. Infelizmente, a postura de muitos não indígenas, impede uma reciprocidade maior e também mais condizente com o PPI do IFRS, que nos indica uma prática contra-hegemônica, um caráter não dogmático e um processo em que os sujeitos se autoidentifiquem do ponto de vista histórico. (IFRS, 2018). Conforme indicado por Pino (2016), as diferenças culturais não deveriam ser causas de evasão, mas agregadoras da permanência.

Diante de tantos registros nos discursos dos entrevistados que remetem (de forma direta ou indireta) à temática das diferenças

¹⁰⁰ Os pontos de pauta desta reunião foram: Acompanhamento do processo de ensino e aprendizagem em sala de aula, convivência escolar, auxílios financeiros e outras ações.

culturais como causa da evasão dos estudantes indígenas, é importante deixar claro que isso não pode e não deve ser fator negativo, ou seja, causa de evasão. As diferenças culturais devem ser respeitadas e vistas como fator positivo, agregador da permanência. Todavia, se a instituição silencia essas diferenças em seu currículo, sofrem os grupos que não são representados, nesse caso, os estudantes indígenas. (PINO, 2016, p. 81-82).

Compreender a educação no plural, ou nas palavras de Brandão (2007), educações, abre possibilidades para que os povos indígenas sejam compreendidos na sua diversidade e para que leituras caricaturadas destes sejam problematizadas. As cosmologias indígenas afrontam uma concepção de desenvolvimento subserviente aos interesses do capital e, em regiões de conflitos entre não indígenas e indígenas, como é o caso da região onde o Campus Sertão do IFRS está localizado (IFRS, 2020), a abertura para o diálogo fica ainda mais limitada. Porém, entendemos que no ambiente escolar/universitário as contradições precisam ser explicitadas e discutidas, principalmente tendo como referência um Projeto Pedagógico Institucional como o do IFRS que, em nossa avaliação, exige mais do que reconhecer as educações, mas nos indica a atuação pedagógica numa perspectiva intercultural.

Com relação ao acompanhamento pedagógico dos estudantes indígenas no que se refere ao processo de aprendizagem dos programas curriculares dos cursos nos quais se matricularam, nesses nove anos, três foram as formas nas quais ocorreu o apoio. Em 2013 através de aulas complementares que eram ministradas por outros estudantes sob a coordenação do Departamento de Assistência Estudantil (DAE)¹⁰¹. No período de 2013 a 2017 o NEABI passou a realizar esta monitoria, tendo aprovado projetos de acompanhamento pedagógico direcionados aos indígenas e negros. E, a partir de 2019, por uma professora contratada para Atendimento Educacional Especializado (AEE).

¹⁰¹ Estas aulas eram abertas a todos os estudantes com dificuldades escolares/acadêmicas.

Imagem 4 - Atividade de monitoria acadêmica realizada pelo NEABI.¹⁰²



Fonte: NEABI - Campus Sertão (2014).

Além dos projetos de monitoria acadêmica coordenados pelo NEABI no período de 2014 a 2017, de proposições de discussões sobre situações e necessidades oriundas do acompanhamento pedagógico aos indígenas, como já referidas no texto, o NEABI - *Campus Sertão* participou de várias comissões e grupos de trabalho, algumas referidas na pesquisa de Beatrice *et al.* (2015) e, também, desenvolveu várias ações, entre elas: projetos de extensão para confecção de horta de plantas medicinais na Terra Indígena Ligeiro¹⁰³, formação docente¹⁰⁴

¹⁰² Na foto, Vanda Aparecida Fávero Pino, integrante do NEABI auxiliando o Kaingang Adir Silveira nos estudos. Adir se formou em 2015, no Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio.

¹⁰³ Projeto desenvolvido por dois anos, tendo como bolsistas estudantes indígenas.

¹⁰⁴ As formações foram desenvolvidas em conjunto com a Diretoria de Ensino do IFRS - *Campus Sertão*.

sobre o acesso e a permanência dos estudantes indígenas, promoção do Ciclo de Estudos sobre Educação em Direitos Humanos e Educação das Relações Étnico Raciais¹⁰⁵, participação dos estudantes indígenas do *Campus* Sertão nos Jogos Indígenas do Rio Grande do Sul, promoção de campanhas de doação de roupas e alimentos, vivência na Terra Indígena Mato Preto, oficinas com turmas do Curso Técnico em Manutenção e Suporte em Informática (TMSI) Integrado ao Ensino Médio, formação de um grupo de dança indígena, entre outras ações.

Imagem 5 - Oficinas sobre história e cultura dos Guaranis.¹⁰⁶



Fonte: Coordenação do Curso TMSI, IFRS - *Campus* Sertão (2018).

Considerando os limites deste texto, mas tendo em mente a finalidade a qual nos propomos, também queremos apresentar outros aspectos que consideramos importantes a partir da experiência no acompanhamento aos estudantes kaingang e guaranis no *Campus* Sertão.

¹⁰⁵ Atividade desenvolvida em conjunto com o NEABI do *Campus* Ibirubá e do *Campus* Erechim do IFRS.

¹⁰⁶ Osicineiros foram os guaranis e ministraram as oficinas de culinária, dança, música e jogos. Inicialmente, os guaranis conversaram com os estudantes não indígenas sobre a sua história e cultura.

Para uma apresentação mais sintética, organizamos em dois tópicos:

Tópico A - Outras ações ou referências da práxis educativa que precisamos cuidar:

1. Afetividade. Estabelecer vínculo com os estudantes indígenas é fundamental para o êxito acadêmico. Este tópico merece um texto específico, mas por ora, sintetizamos afirmando que a afetividade deve ser um dos sentimentos presentes quando planejamos e desenvolvemos as ações. Nesse sentido, avaliamos oportuno, aqui, trazermos ao texto dois saberes apresentados por Freire (1996, p. 159-160).

Não é certo, sobretudo do ponto de vista democrático, que serei tão melhor professor quanto mais severo, mais frio, mais distante e “cinzento” que ponha nas minhas relações com os alunos, no trato dos objetos cognoscíveis que devo ensinar. A afetividade não se acha excluída da cognoscibilidade. O que não posso obviamente permitir é que minha afetividade interfira no cumprimento ético de meu dever de professor no exercício de minha autoridade.

A aprendizagem da assunção do sujeito é incompatível com o treinamento pragmático ou com o elitismo autoritário dos que se pensam donos da verdade e do saber articulado.

Às vezes, mal se imagina o que pode passar a representar na vida de um aluno um simples gesto do professor. O que pode um gesto aparentemente insignificante valer como força formadora ou como contribuição à do educando por si mesmo. (FREIRE, 1996, p. 47).

2. Formações sobre a história e cultura dos povos indígenas. É fundamental a realização de formações sobre as cosmologias dos povos indígenas e as realidades das comunidades indígenas das quais os estudantes são oriundos. As formações devem abranger toda comunidade escolar, o que não impede que sejam planejadas

formações específicas por segmento¹⁰⁷. Também é preciso que os temas não abordem somente as cosmologias indígenas, mas como referido, que as realidades dos povos indígenas também sejam objeto de diálogo e problematização. Em síntese, avaliamos que o ideal é que as formações consigam abranger as cosmologias indígenas e as realidades das comunidades indígenas.

3. Equipes dos NEABIS atuantes. Ser atuante não significa assumir para si todas as responsabilidades, mas que é imprescindível apresentar, dialogar e auxiliar, quando necessário, os setores/departamentos da instituição. Nesta perspectiva é que o NEABI deve ser protagonista na implantação e na implementação de ações, projetos e/ou programas institucionais. Para isto, a participação em conselhos de classe, formações docentes e outros espaços e instâncias institucionais é estratégico.

4. Realização de reuniões sistemáticas com as famílias e lideranças indígenas. Apesar de anteriormente já termos falado sobre, novamente apresentamos para ressaltar a importância da realização de reuniões periódicas com os estudantes, familiares e lideranças, principalmente quando os estudantes indígenas são menores de idade.

5. Qualificação permanente das políticas de ações afirmativas. Desde 2012, principalmente, o IFRS aprovou e aperfeiçoou um conjunto de políticas de ações afirmativas. A seguir citamos três: Política de Ações Afirmativas do IFRS, Política de Ingresso Especial e Permanência do Estudante Indígena e o Plano Educacional Individualizado (PEI) para os estudantes indígenas. Isto, em nosso entendimento, evidencia que estamos num movimento contínuo de reflexão e qualificação não só das políticas de ações afirmativas, mas do Projeto Pedagógico Institucional.

¹⁰⁷ Leia-se: Docentes, Técnico-Administrativos em Educação e Discentes.

Tópico B - Limites e desafios que identificamos a partir da experiência da presença kaingang e guarani no Campus Sertão:

1. Necessidade de contemplarmos nos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPCs) e na proposta pedagógica do IFRS os saberes dos povos indígenas. Avaliamos que esta é uma questão central e que deve ser objeto de luta dos NEABIs. Acreditamos que isto é de fundamental importância, principalmente para um ambiente escolar/universitário que almeje a promoção da saúde preventiva e coletiva.

2. Realização de concursos públicos para ingresso de indígenas nos cargos de Docentes e Técnico-Administrativos em Educação. Entendemos que esta ação, uma das bandeiras de luta dos povos indígenas, se implementada, contribuirá em muito para o acesso, a permanência e a futura conclusão com êxito acadêmico dos estudantes indígenas, bem como, para conseguirmos avançar na ação indicada no item anterior.

3. Preparação dos estudantes indígenas nas comunidades de origem. Na primeira parte do texto nos referimos a essa necessidade, porém novamente a apresentamos para destacá-la, principalmente quando do ingresso de estudantes para os cursos de Ensino Médio Integrado. Em Emiliano (2020) são apresentadas algumas possibilidades. Avaliamos que é preciso que os NEABIs e as lideranças indígenas reflitam e elaborem um projeto, para em breve termos alguma ação nesse sentido.

4. Ampliar o número de projetos de ensino, extensão e pesquisa que envolvam os estudantes indígenas e suas comunidades, bem como, criar espaços para que estas experiências sejam compartilhadas.

5. Não lembrar ou dar atenção aos povos indígenas somente no dia 19 de abril¹⁰⁸. Compreendemos que quando isto acontece já é um

¹⁰⁸ O Projeto de Lei (PL) 5466/2019 propõe mudar a denominação de Dia do Índio para Dia da Resistência dos Povos Indígenas. Até a data de elaboração desse texto o PL não havia sido aprovado.

fator que evidencia que os povos indígenas não estão presentes na instituição ou o descaso desta para com eles.

CONCLUSÃO

Neste momento, considerando o que foi apresentado, sintetizamos em quatro apontamentos. Iniciamos reforçando que é preciso evitar leituras romantizadas dos povos indígenas, pois elas em nada contribuem para que possamos avançar nas políticas de ações afirmativas. Para isto, a presença dos indígenas é essencial em todos os momentos, sejam eles de planejamento, execução ou avaliação de programas, projetos ou ações.

O segundo apontamento é que os IFs são instituições de excelência acadêmica. Porém, há muito para avançar na perspectiva de uma práxis intercultural. Assim, como citado, as diferenças devem ser agregadoras para a permanência e o êxito acadêmico. Nesta perspectiva, os direitos humanos devem ser os impulsionadores das políticas de ações afirmativas, ao contrário de uma perspectiva de mercado, onde a inclusão é necessária somente para atender determinadas finalidades, como por exemplo, a capacitação para o emprego.

O terceiro é que apesar de todas as limitações e contradições da práxis educativa, hoje os indígenas estão estudando no IFRS e, muitos dos que evadiram, pensam em retornar para esta Instituição. Portanto, como Freire (2013) nos ensinou, precisamos de uma experiência esperançosa e não desesperançada, porque o futuro não é uma sina e, a educação, demanda alto senso de responsabilidade.

Por fim, que os sonhos e a alegria das famílias dos estudantes kaingang e guaranis, nos motivem e inspirem para que mesmo em tem-

pos sombrios, de negacionismo e necropolítica, não deixemos de acreditar que outro mundo é possível e, conseqüentemente, outras educações.

REFERÊNCIAS

BEATRICI, A. F.; PINO, V. A. F.; EMILIANO, D.; BEATRICI, R.F. Algumas considerações sobre o acesso e a permanência indígena no IFRS - Câmpus Sertão. In: SONZA, A. P.; SALTON, B. P.; STRAPAZZON, J. A. (Orgs.). *Ações afirmativas no IFRS*. Porto Alegre: Companhia Rio-grandense de Artes Gráficas (CORAG), 2015.

BRANDÃO, C. R. *O que é educação*. São Paulo: Brasiliense, 2007.

EMILIANO, D. *A educação ambiental no IFRS: estratégias ecosóficicas para construir os dispositivos de ingresso, permanência e êxito dos estudantes indígenas*. 2020. 130 f. Tese (Doutorado em Educação Ambiental) – Universidade Federal do Rio Grande – FURG, Rio Grande, 2020.

FREIRE, P. *Cartas a Cristina: reflexões sobre minha vida e minha práxis*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. 22 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2015.

GALEANO, E. *Las palabras andantes*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores, 2014. *E-book* (371 p.) (Biblioteca Eduardo Galeano). ISBN 978-987-629-463-8. Disponível em: <https://www.amazon.com.br/palabras-andantes-Biblioteca-Eduardo-Galeano-ebook/dp/B082BJT5SF/ref=asc_df_B082BJT5SF/?tag=googleshop00-20&linkCode=df0&hvadid=446015590923&hvpos=&hvnetw=g&hvrand=16630126279068409831&hvpone=&hvptwo=&hvqmt=&hvdev=c&hvdvcmdl=&hvlocint=&hvlcphy=1001673&hvtargid=pla-921306290289&pssc=1>. Acesso em: 10 mar. 2021.

GALLO, S. *Pedagogia do risco*. Campinas-SP: Papyrus, 1995.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO SUL - IFRS. *Plano de desenvolvimento institucional (PDI) do Instituto Federal do RS – PDI – 2019 – 2023*. [2018]. Disponível em: <https://ifrs.edu.br/wp-content/uploads/2019/01/Resolucao_084_18_Aprova_PDI_2019_2023_Completa.pdf>. Acesso em: 14 dez. 2018.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO SUL - IFRS. *Projeto pedagógico institucional*. [2011]. Disponível em: <https://ww1.ifrs.edu.br/site/midias/arquivos/201226102555931ppi_versao_final.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2021.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO SUL - IFRS. *Campus Sertão. Histórico*. Atualizado em: 26 nov. 2020. Disponível em: <<https://ifrs.edu.br/sertao/institucional/historico/>>. Acesso em: 02 abr. 2021.

PINO, V. A. F. *Evasão e permanência de estudantes indígenas no IFRS - Campus Sertão: os discursos que permeiam os processos*. 2016. 139 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, 2016.

SEMINÁRIO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO INDÍGENA DOS INSTITUTOS FEDERAIS DO RIO GRANDE DO SUL, 1., 28 a 29 nov. 2011, Santa Maria-RS. *Carta compromisso*. Santa Maria-RS: IFRS, 2011.



11

*Rosemar Gomes Lemos
Sabrina Hax Duro Rosa
Jocelyne Mariza Soares Fernandes*

VÓ ELVIRA: o reino da inclusão e da diversidade

INTRODUÇÃO

Neste trabalho pretende-se discorrer sobre um museu cujo acervo remete às memórias e patrimônios negros sul-brasileiros enquanto política de promoção da igualdade racial. Percebe-se a relevância e necessidade pelo fato de um percentual considerável de pessoas negras na região sul do Brasil conhecer sua história apenas enquanto grupo social descendente de escravizados e, no que se refere ao olhar externo, serem os Estados do Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul conhecidos como lugares onde vivem descendentes de orientais, italianos e alemães, sendo o negro totalmente invisibilizado nestas regiões.

Ao verificar-se que a internet é um meio de comunicação e disseminação de conhecimentos a nível mundial, criar um museu virtual acessível a todas as classes e grupos sociais seria uma das formas mais adequadas de promover uma política de inclusão e valorização de um grupo étnico expressivo no que tange à proporção (considerando que, segundo o IBGE, 56% da população brasileira é negra) e assim ressignificar e ratificar uma história negra de luta, ainda desconhecida por grande parte desta população que é maioria da sociedade brasileira e ignorada pelas instâncias de poder político e econômico.

A existência de um museu virtual que pode ser acessado por todos, inclusive as escolas, sejam elas públicas ou privadas enquanto acervo repleto de material didático tende a auxiliar no cumprimento do Estatuto da Igualdade Racial (BRASIL, 2010), especialmente no que consta em seus artigos 9º e 10º, os quais determinam que:

Art. 9º A população negra tem direito a participar de atividades educacionais, culturais, esportivas e de lazer adequadas a seus interesses e condições, de modo a contribuir para o patrimônio cultural de sua comunidade e da sociedade brasileira.

Art. 10. Para o cumprimento do disposto no art. 9º, os governos federal, estaduais, distrital e municipais adotarão as seguintes providências:

I - promoção de ações para viabilizar e ampliar o acesso da população negra ao ensino gratuito e às atividades esportivas e de lazer;

II - apoio à iniciativa de entidades que mantenham espaço para promoção social e cultural da população negra;

III - desenvolvimento de campanhas educativas, inclusive nas escolas, para que a solidariedade aos membros da população negra faça parte da cultura de toda a sociedade;

IV - implementação de políticas públicas para o fortalecimento da juventude negra brasileira.

Considerando os fatos acima explicitados e a complexidade do sistema de relações sociais e simbólicas como herança cultural estagnada no tempo dentro dos museus, perpetuando lugares e posições de uma ordem ideológica oficializada pela historiografia brasileira e a necessidade de uma educação racial na sociedade brasileira, embora as Leis 10.639 e a 11.645 sejam obrigatórias, mas na prática não cumpridas, o Museu Afro Brasil Sul, é pensado com a proposta de dar visibilidade e de identificar, preservar, divulgar amplamente, tornando acessível em meio digital o patrimônio cultural material e imaterial pertencentes a região Sul do Brasil, presentes nas expressões e manifestações culturais afro brasileiras.

A partir de março de 2020 o Mabsul, já integrante da rede de museus da Universidade Federal de Pelotas, começa suas pesquisas com recorte racial, com um grupo de pesquisadores que abrangem todas as áreas das ciências humanas celebrando a diversidade que se pretende e que assim possamos vislumbrar a vitória da transformação social, com a quebra de paradigmas que mantém grande parte da população negra em exclusão em todas áreas sociais.

A repercussão que a criação do Museu Virtual, focado na memória negra trouxe está contribuindo para que a disseminação desses conhecimentos seja de fácil acesso a população como um todo, da periferia ao meio acadêmico, sem distinção e de maneira democrática, também tem gerado muitos questionamentos muitas dúvidas sobre como e o porquê do surgimento do museu, de forma que buscamos sanar e responder de forma lúdica, através de três¹⁰⁹ personagens em um conto onde a realidade e o sonho se mesclam dentro de um espaço que pode ser considerado um Quilombo, lugar de preservação das memórias negras e que tem na oralidade seu maior patrimônio imaterial.

O primeiro capítulo constitui-se sobre o material didático para que professores e/ou pais possam contar para as crianças das séries iniciais por que um museu que contempla memórias e patrimônios negros da contemporaneidade é importante para a construção de imaginários sociais mais democráticos dos cidadãos, a partir do momento em que passam a conhecer a história apresentada, nesse caso, no Reino de Vó Elvira.

Há! Mas carece ainda explicarmos por que o reino recebeu este nome. Vó Elvira é o nome de um quilombo localizado em Pelotas-RS, município onde se situa o Museu Afro-Brasil-Sul. O Quilombo Vó Elvira leva este nome em homenagem a moradora mais idoso, já falecida, que assim era chamada. A luta pela titularidade da terra neste território vai além de um lugar para chamar de seu, pois, terra no Brasil sempre foi sinônimo de poder e inclusão social. Hoje, neste quilombo residem os netos de ex escravizados, que são depositários das histórias que ouviram de seus antepassados, sendo este o patrimônio imaterial e histórico que carregam como herança as novas gerações. Procuramos vincular o conceito de quilombo à nossa história, enquanto referência de resistência negra, liberdade e estratégia de sobrevivência.

¹⁰⁹ As personagens são pessoas reais que usaram seus próprios nomes e fazem parte do grupo de pesquisadores do Mabsul, e como mulheres negras destacam suas histórias de vida no conto.

O nome “Vó Elvira”, além de ser uma expressão carinhosa, passa a ser ainda mais significativa na história de 3 membros do grupo de pesquisa do MABSul (autoras deste artigo) contada a seguir, as quais juntamente com mais de 40 pessoas de diversas profissões, vêm definindo o acervo e política de atuação do Museu.

Fizemos uso da ludicidade para sensibilizar e facilitar o entendimento da população sobre o que são patrimônios, memórias e suas relações com os museus contemporâneos focados na história e cultura negra. Aqui resgatamos a contação de histórias, tão importantes nas comunidades tradicionais africanas e rica de elementos simbólicos que nos levam ao aprendizado com deleite.

CAPÍTULO 1: ERA UMA VEZ

Sim, era uma vez uma fortaleza¹¹⁰ de nome Vó Elvira construída a partir de um sonho de muitas mentes inconformadas com a desigualdade. A fortaleza de Vó Elvira era um local distante e completamente ignorado pela população que morava aos arredores, pois a grande maioria das pessoas acreditavam que no passado houve uma guerra e quase todos daquele local haviam sido dizimados e, portanto, era um local praticamente vazio de vida e histórias. O que ninguém sabia era que lá dentro havia pessoas inquietas e incomodadas com a invisibilidade e a desigualdade que viviam em comparação com outros grupos sociais a quem tinham contato. Inconformados com tanta indiferença os moradores da Fortaleza resolveram contar suas histórias e apresentar ao mundo sua cultura material e imaterial de forma que todos soubessem que eles eram pessoas com dignidade que merecem respeito como todo ser humano.

¹¹⁰ Uma fortaleza é um recinto fortificado preparado para resistir a potenciais ataques ou invasões. Um castelo e uma cidadela são fortalezas (CONCEITO.DE, 2020).

Vamos descobrir como tudo aconteceu?

QUEM ERAM ELAS?

A fortaleza cuja história iremos contar foi erguida em um lugar chamado Pelotas, no sul do Brasil, que leva o nome de Estado do Rio Grande do Sul, onde na segunda metade do século passado começaram a nascer muitas meninas negras, entre elas, duas se destacaram; Rosemar e Jocelem. Desde tenra idade perceberam que eram tratadas de forma diferente em muitos lugares que iam acompanhadas de suas mães. Em criança adoravam reunir pessoas para brincar, onde sempre eram as líderes, as que comandavam a brincadeira de luta e resistência a tudo que não gostavam. Já na adolescência, perceberam que precisavam melhoras as condições do lugar em que viviam transformando-o de forma que fosse importante para todos que lá viviam.

Elas não eram ricas, muito pelo contrário, eram de origem humilde, sendo educadas com valores de respeito, lealdade, persistência e amor ao próximo. Quando foram para escola, aprenderam a ler, escrever, e lhes foi contada uma história onde seus antepassados tinham sido escravos. Nas aulas de artes, componente curricular que as crianças gostavam muito, sempre que eram convidadas para participar das peças de teatro, as personagens destinadas a elas eram humilhantes. Eram papéis onde não se sentiam valorizadas, ao contrário, por serem na maioria das vezes as únicas alunas negras da sala, serviam de chacota para os seus colegas. Mas, mesmo não gostando, tinham que participar porque seriam avaliadas pelo mestre.

O tempo ia passando e ao longo de suas vidas os pais dessas meninas iam contando a história dos seus antepassados, avós, bisavós, como eram suas vidas, o que aprenderam com eles, como eram corrigidos quando faziam coisas erradas (apanhando com varas,

chinelos, ou sendo castigados de joelhos em um monte de milho ou cheirando a parede) e o que acontecia quando escolhiam o “caminho certo” (onde os pais diziam: Não fizeste mais do que a tua obrigação). Relataram que as histórias da família tinham sido contadas e passadas de pais para filhos e algumas descobertas tinham acontecido através das fotos antigas que haviam sido guardadas, o que permitia descobrir o reino onde eles tinham vivido e o que faziam para sobreviver. A prática era essa, visto que aqueles que lhes precederam não sabiam ler nem escrever, pois não era permitido que os escravizados recebessem instruções educacionais. As meninas foram crescendo e percebendo que na Fortaleza vivam pessoas de pele negra e que fora daquele espaço de convívio, todas eram tratadas de forma diferente, isto é, o preconceito e a discriminação aconteciam em função do tom de sua pele, e a capacidade cognitiva deles não era levada em consideração.

Ávidas por conhecimento Rosemar e Jocelim, aprendiam rápido e guardavam em suas memórias tudo que lhes fosse apresentado. Assim, por meio da oralidade, as histórias de vida eram preservadas, além dos objetos como fotografias e pequenos utensílios como anéis, pulseiras, artigos utilizados na lida doméstica, ou os que lhes fortaleciam a fé. Eram colares de contas coloridas, pequenas esculturas representando seres humanos, mas com vestes diferentes do que costumamos ver, conchas do mar, charutos antigos. Em resumo, não é possível descrever aqui tudo que guardavam como herança de seus antepassados, herança dos pretos velhos, carregadas para sempre, como símbolo dos usos e costumes dos que vieram antes delas.

Porém, mesmo na dificuldade elas foram ensinadas a sonhar com melhores condições. Seus pais queriam que tivessem uma vida melhor do que a que eles tiveram. Eles disseram ainda que se elas estudassem muito, tirando as melhores notas, poderiam ter uma boa moradia. Mas queriam mais, não só ter um castelo, mas uma fortaleza, e realmente tinham certeza que poderiam construir.

Fora da Fortaleza perceberam que eram diferentes das pessoas com as quais viviam, eram “pretinhas”, como o melhor chocolate do lugar, enquanto que a cor da grande maioria das pessoas por onde circulavam eram alvas como leite. Talvez, por isso, por vezes chegaram, as meninas Rosemar e Jocelem a pensar que alguns lugares, como algumas lojas, ou mesmo espaços educacionais como a universidade não eram para elas. Até os dezessete anos de idade elas não tinham noção da força interior, esperança e inteligência que possuíam.

Ao contar um pouco sobre como eram, podemos dizer que gostavam muito de falar e interagir. Jocelem gostava de escrever, estava sempre anotando tudo e Rosemar adorava desenhar. Rosemar desde criança dizia que seria arquiteta. A outra menina, Jocelem, sempre foi curiosa, herdou da mãe o prazer da leitura, e seu maior sonho era um dia falar para um grupo de pessoas. Sonhava de olhos abertos com a possibilidade de ser palestrante, ser professora, ser educadora. O tempo passou, sonhos foram adiados em nome da sobrevivência, mas mesmo depois de casada e com filhos, Jocelem viu seu maior desejo tornar-se realidade. Descobriu que a universidade era sim um espaço que podia ocupar, que qualificar-se e ser uma profissional era possível não só para ela, mas para todas as mulheres e homens negros, e que embora não fosse uma tarefa fácil era possível conseguir o diploma acadêmico. Somente quando Jocelem tinha por volta de 48 anos o sonho de falar para uma grande plateia se realiza. Seus filhos já adolescentes com muito orgulho lhe entregaram o diploma e a ouviram como a oradora da turma em sua formatura do Curso de Ciências Sociais e Licenciatura Plena em Sociologia. Desde então os projetos na área da educação são uma constante na vida desta mulher que sonha mudar o mundo.

Os pais da Rosemar embora achassem muito difícil ela realizar o sonho de construir um castelo nunca falaram que não conseguiria, apenas a observavam. Ela gostava da arte e esportes, de dançar e de estudar, era muito curiosa, ao ponto de desmanchar brinquedos para descobrir como eram capazes de realizar certos movimentos.

As meninas foram crescendo observando tudo que lhes rodeavam e experimentando tudo que seus pais não tiveram a oportunidade, mas que lutaram para que elas pudessem conhecer. Estudaram, trabalharam, estudaram e trabalharam simultaneamente, pois a partir de certa idade precisaram ajudar no sustento da casa. Rosemar e Jocelem jamais desistiram de seus sonhos de melhorar a Fortaleza onde cresceram e agora reconhecendo que as dificuldades sofridas eram em função da discriminação em função da cor de sua pele. Descobriram o que era racismo.

HORA DE TRABALHAR E ESTUDAR NAS “MELHORES ESCOLAS”

Acreditando em sua capacidade e no que seus pais lhes falaram, mesmo tendo a cor da pele diferente das pessoas com as quais conviviam na maior parte dos seus dias, elas “cresceram na vida”. Conseguiram provar que eram inteligentes, competentes e esforçadas. Sim, para as meninas cor de chocolate, crescer na vida necessitava muito esforço para encontrar as poucas oportunidades.

O tempo passava e Rosemar e Jocelem iam fazendo muitas amizades que, como elas, queriam ter um castelo. Mas, antes de seguir a história, pergunto: o que era crescer na vida? Era estudar nas melhores escolas da corte e depois poder trabalhar e ganhar muitas moedas e valorização. Existia um processo de seleção para poder estar lá, o que era bastante difícil para quem era de origem humilde conseguir ingressar e mesmo que as pessoas de menores condições financeiras conseguissem estudar lá, era muito difícil concluir os estudos. Os livros eram caros e alguns mestres não gostavam de pessoas do tom de pele delas.

Mas por que não gostavam? Porque não conheciam suas histórias, suas origens, o quanto seus familiares tinham sido criativos e batalhadores para que elas pudessem estar lá. Não sabiam que os seus

familiares mais antigos e que tinham vivido há muito tempo atrás, do outro lado do oceano, num lugar chamado África, tinham sido muitos deles, reis e rainhas de reinos cheios de diamantes e pedras preciosas. Que eram ótimos escultores, agricultores e que sabiam trabalhar com os metais muito melhor do que quem vivia ali.

Como todas as pessoas tinham que dar moedas para manter aquelas escolas da corte mesmo não estudando nelas, com o tempo começaram a se revoltar contra a situação. Sabia-se que já num passado muito distante vários grupos de pessoas negras se reuniram para reivindicar o direito de estudarem, pois, tanto as crianças como os adultos negros haviam sido proibidos de irem à escola como as crianças brancas. A união em torno da mesma luta fez com que mais tarde este grupo de luta pelos direitos dos negros se autodenominasse Movimento Negro Unificado¹¹¹ (MNU) que até hoje luta por igualdade e respeito da população cor de chocolate que vive em todo reino.

Naquele tempo havia o que podemos chamar de “preconceito”, ou seja, algumas pessoas da corte e que tinham mais poder, sem motivo justo, consideravam de menor valor as que tinham pele escura.

Décadas passaram e quando uma das meninas, a Jocelem já tinha 50 anos e Rosemar 42, elas se conheceram numa dessas melhores escolas do reino e depois de muito conviverem, ao perceberem que eram bastante parecidas na maneira de agir e pensar começaram a andar juntas. Ao longo das conversas resolveram se unir, não só para que cada uma tivesse seu castelo, mas sim para que juntas construíssem uma fortaleza.

¹¹¹ Movimento Negro Unificado (MNU) movimento que nasceu nas escadarias em frente ao Teatro Municipal em São Paulo em 1978, denunciando por exemplo, as altas taxas de pessoas negras desempregadas, as opressões policiais truculentas e cotidiana, exigindo assistência para povo preto que se encontrava abandonados nas ruas da capital paulistana e principalmente as constantes mortes de pessoas “de cor”, ou seja, um verdadeiro extermínio da população negra (SILVEIRA, 2020).

Mas elas não queriam viver sozinhas lá. Queriam levar todos que quisessem conhecer suas próprias histórias, conhecer os colares de contas coloridas, as fotografias de seus familiares, as vestes antigas, as festas antigas que não mais aconteciam, mas que seus pais orgulhosamente lhes contaram sobre. Nessa fortaleza todos passariam a ser fortes, a partir do conhecimento de sua história, seus símbolos, da luta dos familiares que viveram antes deles. E então, estando fortes, conseguiriam estudar nas melhores escolas da corte até conseguirem concluir seus estudos.

A FORTALEZA DE VÓ ELVIRA E A RESERVA DE VAGAS NA ESCOLA

Jocelem e Rosemar passaram por muitos anos tentando construir essa fortaleza e, quando pensavam que não mais conseguiriam, conheceram uma terceira menina, chamada Sabrina, e essa lhes encorajou. Ela era alva como leite e já nem era tão menina assim, pois muitos anos já tinham se passado e as menininhas que falei sobre no início da história, agora já eram mulheres.

Ao contar um pouco mais sobre Sabrina, ela gostava muito de falar, escrever, era criativa, e também gostava de discutir e procurar soluções para os problemas das pessoas. Já na maturidade, sendo uma mulher, que também foi menina um dia, não compreendia por que nos espaços escolares ela encontrava apenas pessoas da sua cor. Ela não se conformava com aquela realidade, mas até aquele momento não sabia como mudar o que havia constatado. Sabendo disto, as duas primeiras contaram-lhe sobre o desejo de construir a fortaleza sobre a existência do MNU e a sua luta para que pessoas de todos os tons de pele pudessem estudar naquelas escolas da corte.

O tempo passou, e o MNU juntamente com outros grupos inconformados com a desigualdade de tratamento no povoado, conseguiram aprovar uma norma para o Reino onde quem tivesse menos posse e cor de chocolate, poderia estudar nas escolas mencionadas anteriormente. Agora parecia que haveria um final feliz onde todos poderiam estudar naquelas maravilhosas escolas, mesmo sendo de origem humilde, mesmo tendo cor de chocolate.

Não, infelizmente, como o povo não era totalmente honesto, onde, por vezes quem era da cor do leite e com muitas posses queria se passar pelos de cor de chocolate para tomarem seu lugar, foi preciso eleger uma corte para decidir quem tinha ou não direito de estudar lá, considerando não somente a situação financeira das famílias, mas também a sua cor. Sim, a cor, porque nesse e em outros reinos próximos, haviam pessoas que não eram tratadas da mesma forma por esse motivo. Alguns eram valorizados, independentemente de serem pobres ou ricos, e outros eram desprezados. Infelizmente e injustamente, o critério era a cor.

As três mulheres que agora andavam juntas pelo povoado, sabendo que existiam duas maneiras de tratar as pessoas e que as da cor do chocolate eram as que sofriam o dito “preconceito” com o passar do tempo conquistaram muitas outras amizades, cujas peles eram de tons diferentes indo do “leite puro ao leite com muito chocolate”. Seus amigos não aceitavam aquela regra e à medida que os dias passavam, elas queriam cada vez mais lutar para que existissem oportunidades para que todos pudessem estudar e trabalhar no que quisessem (mesmo sendo humildes).

Foi retomada, então, a ideia de construir a fortaleza que há tanto tempo queriam, onde se pudesse reunir tudo que aquela gente de pele escura tinha realizado no reino pelos mais de 500 anos que estavam naquele lugar, sem que fossem devidamente respeitados e valorizados. A fortaleza seria chamada de Vó Elvira e teria três finalidades: a

primeira, fazer com que aquela porção de pele escura do povoado se sentisse importante a partir de todas as descobertas que fariam sobre seus antepassados; a segunda, mostrar para os “preconceituosos” que aquele grupo era tão importante e inteligente quanto os de pele alva; e a terceira, que poderiam “sim”, estudar naquelas escolas e promover condições de vida melhores para suas famílias, visto que agora andariam de cabeça erguida naquele reino, orgulhosos de sua história.

À medida que o tempo ia passando as 3 mulheres conseguiam reunir muitas outras pessoas de diferentes reinos, com diferentes idades, ofícios e cores de pele para fazerem parte do grupo de trabalhadores. Assim, depois de mais alguns anos, elas conseguiram alcançar seu sonho e o Reino Vó Elvira tornou-se o lugar mais lindo do povoado onde todos tinham o prazer de estar lá.

Mas essa história não acaba aqui porque o Reino da Vó Elvira segue em construção, pois muitas pessoas querem viver lá e guardar suas relíquias e compartilhá-las com todos que se interessam por histórias e por toda a gente.

Há! Mas, ainda ficamos curiosos para saber por que as três mulheres escolheram esse nome para a fortaleza. Qual seria o motivo?

As mulheres decidiram por esse nome porque em uma das histórias contadas por seus pais descobriram que os bisavôs haviam vindo da África para aquele reino depois de capturados por pessoas alvas, com a finalidade de trabalhar como escravizados, há milhares de anos atrás e, como não aceitaram a escravidão, conseguiram fugir para um lugar difícil de serem pegos e aprisionados novamente. Esse lugar, embora sendo difícil de chegar, era lindo, tinha rios, lugares altos, onde se podia ver de lá todo o reino. Para esse lugar deram o nome de quilombo, quilombo Vó Elvira. Por isso, ao escolher esse nome para a fortaleza, ela seria ainda mais respeitada e importante para todos que lá vivessem.

CAPÍTULO 2: VÓ ELVIRA E O MUSEU AFRO-BRASIL-SUL

O Museu Afro-Brasil-Sul (MABSul) é a Fortaleza Vó Elvira, é o nosso quilombo, lugar de resgate e de preservação das memórias negras. O Museu Afro Brasil Sul nasceu do sonho, do desejo de mudanças na estrutura social da população negra não só da cidade de Pelotas, mas de toda a região Sul do país. O que para muitos parecia um projeto inalcançável, foi pensado, idealizado e concretizado por uma mulher negra que não mediu nem mede esforços na busca de seus ideais. Como a fortaleza descrita no capítulo anterior, ele é etnográfico, colaborativo e tem a finalidade de divulgar patrimônios invisibilizados no cotidiano, quer nas cidades, quer no espaço midiático. Tais elementos fazem parte de um acervo que está sendo organizado para constituição do museu virtual MABSul. Nele são apresentadas e devidamente valorizadas as contribuições da etnia negra da região sul do Brasil.

A Universidade Federal de Pelotas, onde o mesmo se localiza através de sua existência, como já relatado na introdução, cumpre o que estabelece o artigo 10º do Estatuto da Igualdade Racial, quando através da realização do Projeto de Pesquisa que lhe deu origem, apoia o surgimento de uma entidade que, mesmo sendo virtual se constitui um espaço para promoção social e cultural da população negra. Como a Fortaleza de Vó Elvira, acredita-se que a implementação e sucesso do museu contribuirão para valorizar a história e cultura da negritude, mediante o cumprimento da Lei 10.639¹¹² e divulgação da riqueza cultural sul-brasileira.

¹¹² LEI No 10.639, DE 9 DE JANEIRO DE 2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências.

No universo da cultura, o museu, de uma forma geral, assume funções diversas e também envolventes. Uma vontade de memória (NORA, 1992) seduz as pessoas e as conduz à procura de registros antigos e novos, levando-as ao campo dos museus, no qual as portas se abrem sempre mais (INSTITUTO BRASILEIRO DE MUSEUS, 2019). Por este fato, construir este espaço, mesmo que virtualmente, ampliará a visão de mundo da comunidade que, de forma geral, desconhece suas memórias, símbolos e formas de fazer.

A palavra “MUSEU” origina-se na Grécia antiga. Mouseion denominava o templo das nove musas, ligadas a diferentes ramos das artes e das ciências, filhas de Zeus com Minemosine, divindade da memória (JULIÃO, 2006). Era um local que servia à contemplação e aos estudos científicos e literários. Por séculos preservaram o registro de conquistas territoriais ou a sobriedade de certas culturas, movimentos artísticos materializados através da pintura, escultura ou objetos que reverenciavam momentos históricos. No Brasil, o primeiro museu surgiu no século XIX, o Museu Real, atualmente denominado Museu Nacional, cujo acervo compunha-se de uma modesta coleção de história nacional. Museus etnográficos surgem somente no final do século, entre eles o Museu Paraense Emílio Goeldi, constituído em 1866 e o Paulista, conhecido como Museu do Ipiranga surgido em 1894. Porém, a partir da década de 70 do século passado os museus passaram a contemplar não somente o patrimônio histórico material quanto também o imaterial. As formas de fazer, as manifestações culturais locais, os usos, costumes e a culinária são alguns dos elementos que passaram a ser valorizados, ou seja, preservados. O Museu Afro-Brasil-Sul se inclui nessa nova concepção, pretende resgatar e registrar elementos que até meados do século XX não seriam considerados enquanto passíveis de musealização.

Se pesquisarmos por “museus da região sul do Brasil”, encontraremos: Casa de Cultura Mário Quintana, em Porto Alegre; Museu

das Missões, em São Miguel das Missões; Museu Oscar Niemeyer – MON, em Curitiba; Museu de Arte Contemporânea do Paraná – MAC, em Curitiba; O Mundo Ovo de Eli Heil, em Florianópolis; Museu Casa de Anita, em Laguna. Ou seja, nenhum deles focado na contribuição africana e afro-brasileira. Embora tenhamos um percentual de 14,8% negros na região sul do Brasil (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA - IBGE, 2007), suas memórias, usos, costumes bem como o patrimônio histórico material construído por mãos negras não se encontra contemplado.

Ainda que a UFPel tenha em sua comunidade acadêmica alunos negros e quilombolas e uma política de ações afirmativas que garante o acesso e a permanência nos Programas de Pós-graduação Stricto Sensu, ela não apresenta um espaço democrático, onde estejam presentes os referenciais identitários deste grupo e esta iniciativa cobrirá esta lacuna. Assim é visível que, o que foi apresentado de forma lúdica, mesclada com a realidade das personagens no capítulo anterior é real na Universidade onde foi criado o Museu Afro-Brasil-Sul. A religiosidade, a culinária, os clubes sociais negros, a presença na imprensa, na música e no carnaval são parcialmente conhecidas não somente pela instituição como pela população da região.

Por que os livros didáticos, em sua maioria contemplam a representação negra apenas no que se refere a escravidão, futebol e música (FERREIRA, 2014)? É fundamental que estejam registradas e acessíveis tantas outras heranças e contribuições desta etnia. A riqueza imaterial dos quilombos precisa ser registrada, apresentada e preservada; assim como a história do carnaval sul riograndense; as diversas ações e conquistas do movimento negro. Tal preocupação levou-nos a denominar a fortaleza de Vó Elvira. Pensamos ser essa também uma forma de salientar sua existência bem como a necessidade de nos dirigirmos a esses espaços repletos de patrimônios vivos para que registros sejam feitos e a divulgação desses aconteça.

A equipe que desenvolve as pesquisas e publicações no MAB-Sul é liderada por Rosemar, a menina que se formou arquiteta, tendo também na composição do museu: um(a) designer digital, museólogas, historiadores, socióloga, fotógrafos, tecnóloga em turismo, licenciandos, e professores da rede pública de ensino. Faz-se uso da diversidade em termos de formação para o enriquecimento das plataformas criadas.

Atualmente este museu está presente no Youtube (MABSUL, 2021), Instagram (MABSUL, 2021), Facebook (MABSUL, 2021), Spotify (MABSUL, 2021) e Soundcloud (MABSUL, 2021), disponibilizando material didático na forma de podcasts, webinars, lives, fotografias e mini documentários. Na “Fortaleza de Vó Elvira”, professores, crianças e jovens têm acesso à uma riqueza de informações sobre as memórias e patrimônios negros do Rio Grande do Sul, Santa Catarina e Paraná desde o século XX até a atualidade.

O grupo de pesquisa *Grupo de Pesquisa CNPQ - Design, Escola e Arte - DEA - Desvendando patrimônios, construindo conhecimento e fazendo arte CA/UFPEL* é o responsável pelo material que está sendo disponibilizado. A investigação, do tipo pesquisa-ação, teve seu início em 2020, nos municípios de Arroio Grande, Jaguarão, Pedro Osório, Pelotas e Rio Grande, registrando, especialmente, o patrimônio imaterial resultante da contribuição negra. Com o tempo formaram-se parcerias e, nesse momento, o NEABI do IFRS Campus Rio Grande, NEABI da UNESCO, o Curso de Museologia da UFSC e vários professores e pesquisadores de Curitiba têm contribuído, compartilhando os resultados de suas pesquisas para publicação nas redes sociais do MAB-Sul. Sendo assim, Florianópolis-SC, Criciúma-SC, Curitiba-PR e Ponta Grossa-PR também já estão sendo investigados.

Na atualidade, a partir dos dados já obtidos estamos nos direcionando para a alteração do espaço virtual do museu (<https://acervos-virtuais.ufpel.edu.br/museuafrobrasilul/>) com os seguintes passos:

1) Levantamento bibliográfico e definição da proposta a partir da discussão teórica entre os componentes do grupo;

2) Desenvolvimento de atividades do setor de comunicação e pesquisa do museu – estudos de público, estratégias de marketing e difusão dos produtos e da própria instituição;

3) Reunião de material captado pelos colaboradores e padronização do mesmo. Estamos organizando acervo;

4) Definição dos elementos que farão parte do setor educacional do museu – planos de ensino, ações educacionais e lúdico-pedagógicas disponibilizadas online;

5) Formatação do museu para publicação;

6) Sistematização de criação e publicação de exposições;

7) Publicação e divulgação do museu nas redes sociais e através de palestras. Esta atividade está acontecendo permanentemente no canal do Youtube (MABSul, 2021);

9) Verificação de como decorre o processo de mediação entre o público e os objetos museológicos;

10) Avaliação e geração de relatórios em relação aos resultados de três em três meses no que se refere à usabilidade, recepção, periodicidade da visitação pelo público-alvo e localização geográfica dos mesmos.

Esperamos com essas ações promover um Intercâmbio cultural, visto o diálogo que se pretende promover entre os membros das diferentes comunidades; contribuir para a formação complementar de alunos do Curso de Ciência da Computação, Design Gráfico, Design Digital, História, Museologia, Licenciatura em Artes Visuais e Bacharelado em Cinema e Animação na área técnica, profissionalizante

e em cumprimento a Lei 11.645/2008¹¹³ e Portaria Normativa Nº 21, de 28 de agosto de 2013, atingindo também os alunos dos Programas de Pós-Graduação da UFPel de áreas correlatas envolvidos na pesquisa e implementação do Museu.

Utilizando essa metodologia, estamos articulando o ensino, a pesquisa e a extensão e viabilizando a relação transformadora entre a Universidade e a comunidade; dominando as ferramentas disponibilizadas pelo *Google Meet*, sala de conferências da UFPel, além de outras plataformas de transmissão. Estamos promovendo, a partir da formação desenvolvida nos Webinars, a construção de um acervo contendo fotografias de bens patrimonializados, vídeos depoimentos, modos de fazer e manifestações culturais de toda região sul do Brasil de acordo com o que estabelece o IPHAN (no que tange ao patrimônio histórico imaterial).

A Fortaleza da Vó Elvira está cada vez mais atraindo pessoas para conhecer uma nova realidade, além de tornar a educação formal e informal mais inclusiva e antirracista. Novos conhecimentos relativos às contribuições do povo de pele escura têm chegado nas escolas públicas sul-brasileiras, a cada dia de forma mais intensa e aprofundada.

A resignificação da leitura dos processos históricos e simbólicos congelados no tempo, retratando o homem negro como se sua participação na efetivação dos estados do Sul fosse apenas algo do passado é o que motiva o compromisso assumido pelos pesquisadores do MAB-Sul – Museus Afro Brasil Sul, em sua concordata a diversidade cultural que pode transformar construtivamente este espaço reservado até os dias atuais a hegemonia branca e a exclusão negra. Buscamos a abertura intelectual que assuma o desconforto da quebra de paradigmas, celebre a diversidade, e comemore a vitória da transformação social.

¹¹³ Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena".

NOVOS SONHOS, NOVAS HISTÓRIAS

Esta história não se encerra aqui. A manutenção dos espaços conquistados, tais como os da Fortaleza Vó Elvira e o Museu Afro-Brasil-Sul, devem ser cuidadosamente vigiados a fim de que não sejam destruídos porque haverá sempre àqueles que hão de querer o poder e, por sentirem-se ameaçados por tanta diversidade étnica e multicultural, podem querer reivindicar um espaço que eles consideram só deles. Todavia Rosemar, Jocelem e Sabrina estarão atentas, como na Fortaleza Vó Elvira, unidas estarão sempre lutando pela preservação deste espaço de construção e valorização dos saberes.

Esta história não se encerra aqui, também, porque novos sonhos, novas vidas e novas histórias serão contadas e armazenadas no MABSul para que sigam a espalhar e a multiplicar a ideia de que todos somos importantes. Todos temos nossas histórias e o legado deixado por cada afrodescendente deve ser celebrado como forma de exaltar essa cultura que formou e ainda forma a essência deste país.

E queremos, sim, nesta fortaleza, agregar todos, independentemente da cor, pois como Fanon (2008, p.27) nos alerta: o branco não deve ficar “fechado na sua brancura” nem “o negro na sua negrura”, mas encontrarmos formas de não gerarmos duplos narcisismos e “trabalharmos para a dissolução total desse universo mórbido”. E este foi o propósito deste trabalho: compreendermos que podemos juntas, negras e brancas, unirmos esforços para mudar esta situação de desigualdade racial.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Congresso. Senado. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História

e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Brasília, 9 jan 2003. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2003/L10.639.htm>. Acesso em: 02 mai. 2021.

BRASIL. Congresso. Senado. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Brasília, 10 mar 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm>. Acesso em: 02 mai. 2021.

BRASIL. Lei no 12.288 de 20 de julho de 2010 dispõe sobre o Estatuto da Igualdade Racial; altera as Leis nos 7.716, de 5 de janeiro de 1989, 9.029, de 13 de abril de 1995, 7.347, de 24 de julho de 1985, e 10.778, de 24 de novembro de 2003. Brasília, 20 jul. 2010. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Lei/L12288.htm>. Acesso em: Acesso em: 02 mai. 2021.

CONCEITO.DE. Conceito de: fortaleza. fortaleza. 2020. Disponível em: <https://conceito.de/fortaleza>. Acesso em: 2 maio 2021.

FANON, Frantz. Pele negra, máscaras brancas. Tradução: Renato da Silveira. Salvador: EDUFBA, 2008.

FERREIRA, Aparecida de Jesus (Org.) As Políticas do Livro Didático e Identidades Sociais de Raça, Gênero, Sexualidade e Classe em Livros Didáticos. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014.

INSTITUTO BRASILEIRO DE MUSEUS (Brasil). Os Museus. 2019. Disponível em: <<https://www.museus.gov.br/os-museus/>>. Acesso em: 2 maio 2021.

MUSEU AFRO-BRASIL-SUL (MABSUL) (RIO GRANDE DO SUL). Universidade Federal de Pelotas (org.) MABSUL: página inicial; 2021. Disponível em <https://www.facebook.com/museuafrobrasilsul/>. Acesso em: 02 mai. 2021.

MUSEU AFRO-BRASIL-SUL (MABSUL) (RIO GRANDE DO SUL). Museu Afro-Brasil-Sul (org) MABSUL Podcast. 2021. Disponível em <https://soundcloud.com/museu-afro-brasil-sul/sets/mabsul-podcast>. Acesso em: 02 mai. 2021.

MUSEU AFRO-BRASIL-SUL (MABSUL) (RIO GRANDE DO SUL). Museu Afro-Brasil-Sul (org) MABSUL Podcast. 2021. Disponível em https://open.spotify.com/show/5mNTZblUNG6e79YtZpWkv?si=-nCpLWmcTLi-aedqgJ_CBA. Acesso em: 02 mai. 2021.

MUSEU AFRO-BRASIL-SUL (MABSUL) (RIO GRANDE DO SUL). Universidade Federal de Pelotas (org) MABSUL: Página Inicial, 2021. Disponível em

<https://www.youtube.com/channel/UCnDIX9t-DCTuiUWVL2MR3rw>. Acesso em: 02 mai. 2021.

NORA, P. Comment écrire l'histoire de France? In: NORA, P. (Org.). Les Lieux de Mémoire III: Les France 1 conflits et partages. Paris: Gallimard, 1992. pp. 11-32. p.23.

SILVEIRA, Gustavo da Rocha. 132 anos da Abolição da Escravatura: Estamos livres? 2020. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/132-anos-da-abolicao-da-escravatura-estamos-livres/>. Acesso em: 2 maio 2021.



12

Aline Santos Oliveira

Naiara Greice Soares

Larissa Weyh Monzon Hedler

**A RELEVÂNCIA DA EDUCAÇÃO
PARA A DIVERSIDADE
E INCLUSÃO NA FORMAÇÃO INICIAL
DE DOCENTES NO CURSO
DE LICENCIATURA EM MATEMÁTICA
DO *CAMPUS* CANOAS/IFRS**

INTRODUÇÃO

A presente escrita emerge de reflexões referentes à educação para as relações étnico-raciais, no âmbito das disciplinas Educação para Diversidade e Inclusão - EDI e Educação Matemática para Diversidade e Inclusão - EMDI, constituintes da proposta curricular da licenciatura em Matemática, Campus Canoas, do Instituto Federal de Educação do Rio Grande do Sul. Durante atividades desenvolvidas no formato de Atividades Pedagógicas não Presenciais (APNPs), ofertadas no segundo ciclo de ensino remoto, fora proposto para além de reflexões oriundas de leituras de textos temáticos, legislação e debates sobre conceitos estruturantes das disciplinas supracitadas, a produção de seminários temáticos e de dispositivo de intervenção pedagógica.

O objetivo principal dos seminários temáticos foi tornar os discentes protagonistas no seu processo de aprendizagem, construtores de conhecimento e proponentes de práticas educativas em sala de aula e com isto, fazer com que o tema diversidade e inclusão, e neste caso, mais específico as temáticas curriculares relacionadas à diversidade e relações étnico-raciais, perpassem a matemática e sejam aprofundadas, refletidas, discutidas, vivenciadas e experienciadas por eles, para que futuramente em sua prática docente diária, consigam abordar essas temáticas em suas aulas de matemática.

Nesse texto, daremos destaque às produções referentes a duas temáticas das dez selecionadas por grupos de discentes: “*Educação Matemática e Relações Étnico-Raciais: Educação Indígena*” e “*Educação Matemática e Relações Étnico-Raciais: Ensino da História e Cultura Afro-brasileira*”. As disciplinas, na oferta em formato não presencial, contaram com 25 alunos inscritos e são ofertadas regularmente no terceiro semestre do curso, sendo Educação para a Diversidade e Inclusão ministrada por docente responsável pela formação pedagógica, ou seja, que tenha formação em Pedagogia. Atualmente, duas

professoras ministram a disciplina. A mesma é ofertada concomitantemente com a disciplina Educação Matemática para Diversidade e Inclusão, essa ministrada por uma docente da área de Matemática. As disciplinas são complementares uma da outra.

Nesse contexto, os planejamentos das disciplinas foram realizados coletivamente pelas docentes visando uma leitura mais aprofundada dos temas estruturantes, a pluralidade de linguagens e conceitos teórico-metodológicos de modo a acolher os anseios do grupo discente, ao mesmo tempo em que intentou-se produzir um plano coeso e multifacetado de formação. Essa coletividade se manteve como uma prática permanente entre as docentes envolvidas, atrelada à análise de processos de aprendizagens e avaliativos.

Após esse apanhado inicial, apresentaremos a metodologia que sustenta essa escrita e que, de alguma forma, espelha a metodologia das disciplinas supracitadas; em seguida, apresentaremos os conceitos basilares que dialogam diretamente com a seção Dados e Discussões; e, por fim, a Conclusão.

METODOLOGIA

A metodologia deste artigo toma forma a partir da resposta da turma frente à proposta integrada das disciplinas, a qual possibilitou o trânsito por concepções e ampliação de perspectivas referentes às temáticas estruturantes da educação para a diversidade e inclusão. Movimentos constituídos por várias camadas, sobretudo pela pesquisa, reflexão, leituras macro e micropolíticas e proposições.

Nessa tessitura, a abordagem metodológica dialoga com a perspectiva exploratória transpassada por enunciados dos sujeitos participantes e caracteriza-se por se fazer uma investigação prelimi-

nar sobre o assunto, com a intenção de buscar informações dentro de um plano flexível, verificando possíveis implicações e ressonâncias emergentes no contexto em análise. Conforme Gil (2007 *apud* GERHARDT; SILVEIRA, 2009, p. 35):

Este tipo de pesquisa tem como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses. A grande maioria dessas pesquisas envolve: (a) levantamento bibliográfico; (b) entrevistas com pessoas que tiveram experiências práticas com o problema pesquisado; e (c) análise de exemplos que estimulem a compreensão.

Para esse estudo foram coletados dados no andamento das disciplinas já mencionadas, nas quais havia 25 alunos matriculados. Em consonância, a metodologia de ensino adotada nestas disciplinas, de uma maneira geral, dialoga com a abordagem exploratória, pois implica na aproximação, problematização, interpretação e proposição sobre o escopo em tela tendo as estratégias de ensino divididas em dois momentos.

No primeiro momento, as duas disciplinas desenvolveram atividades separadas com o grupo discente. Foi quando as professoras de cada disciplina contextualizaram as ementas junto aos estudantes, explorando e discutindo diferentes textos e analisando materiais de estudo dando enfoque para sua área. A disciplina Educação para Diversidade e Inclusão (EDI) focando o tema de uma forma mais ampla no contexto da educação e sua correlação com os conceitos de Diversidade e Inclusão; e a disciplina Educação Matemática para a Diversidade e Inclusão (EMDI) pautando o tema numa perspectiva dentro do ensino e aprendizagem da matemática.

Vale ressaltar que a oferta dessas disciplinas foi realizada de forma remota, utilizando o ambiente virtual *Moodle* para postagem de material, discussões em fóruns, contato e orientação aos estudantes, respeitando as medidas de distanciamento social necessárias no contexto pandêmico.

No segundo momento, as duas disciplinas ocorreram juntas, em um mesmo encontro síncrono com os estudantes através do *Google Meet*, durante duas horas, uma vez por semana. Os alunos se reuniram em grupos por afinidade e cada grupo de trabalho pôde escolher uma temática, das dez listadas anteriormente pelas professoras, que pertenciam aos conceitos estruturantes das disciplinas. Dentre os seminários apresentados, analisamos neste artigo dois, que possuem as seguintes temáticas: “*Educação Matemática e Relações Étnico-Raciais: Educação Indígena*” e “*Educação Matemática e Relações Étnico-Raciais: Ensino da História e Cultura Afro-brasileira*” apresentados por, respectivamente, grupos de 3 e 2 estudantes.

Para essa apresentação temática, os grupos precisavam embasar teoricamente o tema e ainda construir ou fazer uma releitura de um material didático com foco no contexto escolar, especificamente dentro da aula de matemática voltada para os anos finais do ensino fundamental ou para o ensino médio. Para esse estudo, cada grupo recebia das professoras um artigo que foi identificado como alicerce para suas pesquisas.

Durante a apresentação, os demais colegas acompanhavam as discussões e respondiam um questionário padrão elaborado para todas as temáticas, criado no *Formulários Google* e disponibilizado aos estudantes, após transcorridos alguns minutos da apresentação, pois assim, os mesmos conseguiriam se posicionar quanto à temática apresentada. É importante ressaltar que o questionário utilizado foi pensado pelas docentes como um instrumento formativo e também cartográfico ao capturar nuances e percepções de cunho teórico, metodológico e sociocultural dos discentes sobre a temática abordada.

Para melhor visualização das respostas, optou-se por utilizar uma das opções fornecidas pelo próprio formulário *Google*, ou seja, a criação de uma planilha, para que as docentes pudessem ler e analisar as respostas dos estudantes. Para este artigo, foram selecionadas algumas respostas destes questionários que contemplam a temática

que estamos abordando, ainda, cabe destacar, que as planilhas de avaliações foram compartilhadas com cada grupo sem a identificação dos discentes. O formulário tinha como pontos de análise a abordagem conceitual, as interfaces mais relevantes, a implicação da temática no processo formativo e análise da intervenção pedagógica, sobretudo, a sua aplicabilidade em contextos escolares da Educação Básica.

No fim da disciplina, em uma proposta de avaliação da metodologia de ensino utilizada pelas professoras como também com a intenção de acessar as ressonâncias do ensino remoto dentro do contexto atual vivenciado de pandemia, os alunos responderam um questionário, também criado na ferramenta *Formulários do Google*, obtendo diversos apontamentos sobre as discussões levantadas ao longo das disciplinas, temas estruturantes, as reflexões geradas e o posicionamento dos colegas nas suas apresentações temáticas.

Como as três autoras deste artigo eram também as professoras regentes dessas disciplinas, puderam analisar em conjunto as apresentações que refletiram a pesquisa realizada, os relatos dos estudantes, seus estudos quanto ao tema, o material didático construído e os dois questionários respondidos pelos outros discentes de onde extraímos os dados para as reflexões aqui apresentadas.

CONCEITOS NORTEADORES

A escrita se apresenta como ressonância de um contexto, sentidos e atravessamentos. Para tal, destacamos a importância da formação inicial para os futuros docentes da Matemática, já que o curso caracteriza-se como licenciatura. Desse modo,

[...] a formação inicial possui algumas importantes funções, principalmente a de desenvolver uma concepção diferente do

que é ser professor e o que é educação, diferente daquela que o sujeito possui (concepção simplista do processo de ensino e aprendizagem, que foi construída ao longo de sua vida). Isso pode ser realizado por meio do desenvolvimento de saberes disciplinares, didáticos, pedagógicos e experienciais, que a licenciatura deverá propiciar ao futuro professor. (OLIVEIRA; DIAS; SIQUEIRA, 2020, p. 275-276).

Sob esse foco, os conceitos de Diversidade e Inclusão foram basilares para pensarmos a disciplina e propormos movimentos que viabilizassem inquietações, pesquisas e aprendizagens por parte dos/das discentes participantes. E, nos primeiros encontros de planejamento, algo que ficou muito latente foi o entendimento de diversidade e inclusão que nos movia enquanto docentes proponentes de uma disciplina sobre esses conceitos.

Assim, o conceito de diversidade se inscreveu como uma interface da realidade, seja essa uma percepção de micro e ou macroestrutura (relações sociais, culturais, políticas, étnicas, raciais, de gênero, etc.). Perspectiva que vem ao encontro do que afirma Cardoso:

Se não se aceitam mais as verdades universais e absolutas também não haverá futuro para as novas gerações com o relativismo individualista. Construir ou legitimar coletivamente valores universalizados pelo consenso temporário a partir do diálogo conflituoso, sem que isso signifique compactuar com desigualdades e opressões, parece ser um pressuposto para a convivência na diversidade com igualdade (2014, p. 13).

Ou seja, apostamos num engendramento orgânico, dinâmico e em devir.

No momento em que nos propomos a realizar uma dinâmica que priorizasse o protagonismo de nossos estudantes, desde a escolha dos assuntos a serem abordados, como a liberdade na pesquisa e na apresentação, sabíamos que iríamos nos deparar com pessoas que para além de apresentar um trabalho, estariam relatando suas lutas, vivências

e experiências. Estudantes que vestiram a “camisa” e suas colocações eram em primeira pessoa, deixando de lado a invisibilidade e o apagamento que por muito tempo sufocou e, ainda sufoca, várias vidas.

Conforme Moreira e Candau (2003, p.163, grifo dos autores):

[...] estamos imersos em uma *cultura da discriminação*, na qual a demarcação entre “nós” e “os outros” é uma prática social permanente que se manifesta pelo não reconhecimento dos que consideramos não somente diferentes, mas, em muitos casos, “inferiores”, por diferentes características identitárias e comportamentos.

Nesse sentido, questões como superioridade e inferioridade, “piadas”, “brincadeiras”, segregação, anulação do próprio nome por uma definição ou marca imposta historicamente, oriundas da não aceitação da diferença, do outro, dos traços fenotípicos, da cultura, julgadas e classificadas por alguns, fazem parte da história de vida de negros e indígenas. Se temos na frase histórica de Nelson Mandela, a verdade de que: “Ninguém nasce odiando outra pessoa pela cor de sua pele, ou por sua origem, ou sua religião. Para odiar, as pessoas precisam aprender, e se elas aprendem a odiar, podem ser ensinadas a amar”, como fazer com que o racismo deixe de ser produzido e reproduzido nas práticas socioculturais, econômicas e nas políticas, sobretudo as educacionais?

Segundo Sueli Carneiro, é importante nomear essas violências para combatê-las. A filósofa ainda afirmou no FestiPoa Literária, em 2019, que:

A valorização da diversidade humana torna-se um pré-requisito para a reconciliação de todos os seres humanos. Se podemos educar as pessoas para discriminar e oprimir será possível fazê-las aprender a respeitar, acolher e se enriquecer com as diferenças raciais, étnicas e culturais. Este é o abcesso do novo pacto racial e de gênero que desejamos. Um país que foi capaz de criar a mais bela fábula de relações raciais, que é o nosso mito da democracia racial, talvez seja também capaz de um dia torná-lo realidade.

Uma das respostas eficazes é, com certeza, oportunizar espaços propositivos e permanentes de diálogo, por isso, saímos de cena como aquelas que “trazem o conteúdo” para juntos/as dialogarmos, aprendermos e agirmos na produção de novas vizinhanças, narrativas e horizontes. Em outras palavras, “A inclusão não cabe na homogeneidade, no fazer sozinho, no pensamento cristalizado ou em uma aprendizagem institucionalizada, sem considerar a vivência dos alunos” (RODRIGUES; ROSA, 2020, p. 371), ou seja, enquanto planos discursivos e decisórios no âmbito social, político, cultural, econômico se substanciarem na perspectiva de um único prisma, não teremos projetos inclusivos e democráticos.

Conceitos de raça, etnia, identidade, diversidade e inclusão foram revisitados em variados documentos como legislação e produções oriundas de pesquisas. A definição do conceito de raça foi também suleador para o desenrolar formativo. Primeiro abordamos o conceito na perspectiva de Santos *et al.*, para eles

O termo raça tem uma variedade de definições geralmente utilizadas para descrever um grupo de pessoas que compartilham certas características morfológicas. A maioria dos autores tem conhecimento de que raça é um termo não científico que somente pode ter significado biológico quando o ser se apresenta homogêneo, estritamente puro; como em algumas espécies de animais domésticos. Essas condições, no entanto, nunca são encontradas em seres humanos (2010, p. 122).

Para Gomes (2017, p. 45),

[...] é preciso compreender o que se quer dizer quando se fala em raça, quem fala e quando fala. Ao usarmos o termo raça para falar sobre a complexidade existente nas relações entre negros e brancos no Brasil, não estamos nos referindo, de forma alguma, ao conceito biológico de raças humanas usado em contextos de dominação, como foi o caso do nazismo de Hitler, na Alemanha. [...] como estamos imersos em relações de poder e de dominação política e cultural, nem sempre percebemos que aprendemos a ver as diferenças e as semelhanças de for-

ma hierarquizada: perfeições e imperfeições, beleza e feiura, inferioridade e superioridade (GOMES, 2017, p. 45).

Tais recortes nos ajudaram a identificar e operar, interpretativamente, com engendramentos emergentes de outros conceitos articulados à temática, em especial, no contexto brasileiro.

Em relação à matemática, que ainda se encontra enraizada no absolutismo, no certo e errado, torna as possibilidades de inclusão na sala de aula ainda mais penosas. Visando isso, a extrema importância de abrir esse debate com a pretensão de ampliar esse processo formativo, trouxemos para o centro de discussão os discentes das disciplinas, futuros professores de matemática.

Levando em consideração que a matemática é um dos elementos culturais de diferentes povos e que ela está atrelada aos campos simbólicos de cada sujeito como uma de suas camadas identitárias, é necessário que a mesma esteja entrelaçada neste pensamento intelectual que o sujeito já traz do seu cotidiano, da sua vida, do seu povo. Esse é o grande objetivo da Etnomatemática, relacionando a cognição, a história e a sociologia, levando em consideração as matemáticas surgidas nos mais diferentes grupos culturais e sociais: “A invenção matemática é acessível a todo indivíduo e a importância dessa invenção depende do contexto social, político, econômico e ideológico” (D’AMBROSIO, 2005, p. 3).

Mas a Etnomatemática vai além da matemática cultural, ela pretende correlacionar os saberes culturais com a matemática escolarizada, científica. E fazer com que ambas se complementem e se desenvolvam de forma apropriada em cada contexto.

[...] e é fundamental o estudo da relação das práticas matemáticas com o sistema de conhecimento de determinada cultura, e de como essas práticas são integradas nos seus processos educativos e de transmissão de conhecimentos. Isto é, já não se trata apenas de descrever práticas culturais com os seus

aspectos matemáticos específicos, mas também de analisar como estes se articulam no sistema de conhecimentos locais e, ainda, de pensar no seu enquadramento educativo e pedagógico. (MOREIRA, 2004, p. 28)

Percebe-se a cada dia que a diversidade cultural traz para a educação as desigualdades na aprendizagem. E sendo a Etnomatemática o campo, não só de pesquisa e sim também de ação, focado nessas diferenças culturais e desigualdades sociais, entende-se que esse programa deve estar inserido e ser muito bem explorado na formação dos futuros professores e, assim, ele foi um pilar para a metodologia que decidimos empregar nas nossas disciplinas.

Na criação do curso de Licenciatura em Matemática do IFRS, *Campus Canoas*, em 2014, viu-se a necessidade dessa discussão na formação dos professores inserindo no seu currículo a disciplina de Educação para a Diversidade e Inclusão (EDI). E, posteriormente, na reestruturação do curso, em 2020, verificando pendências e almejando melhorias, os professores que fazem parte do colegiado do curso perceberam a importância dessa discussão mais no âmbito do ensino de matemática, criando a disciplina de Educação Matemática para a Diversidade e Inclusão (EMDI).

Para a Etnomatemática, a formação de professores de matemática deve levar em consideração que: “[...] i) diferentes culturas estão envolvidas com a construção do conhecimento matemático, ii) o currículo deve estar relacionado com a cultura dos alunos e iii) o currículo deve ser desenvolvido a partir das experiências culturais dos alunos” (BISHOP, 1991; D’AMBRÓSIO, 1988; GERDES, 1996; ZASLAVSKY, 1997/1991 *apud* MOREIRA, 2004, p. 32).

Os professores devem estar preparados para, em primeiro lugar, entender as práticas de sua própria comunidade, de etnias, de diferentes classes sociais e profissionais, para então, procurar formas de construir o ensino e suas práticas pedagógicas a partir delas; para

além de construir a matemática, defender o respeito e a valorização das diferentes culturas, a construção de conhecimento visando a equidade, facilitando o sucesso escolar de todos os seus educandos.

Para isso, precisamos de professores investigadores, formar pesquisadores, além do conhecimento matemático. Eles precisam estar preparados para a diversidade matemática que desenvolveu-se em diferentes atividades, culturas e procedimentos do cotidiano de diferentes povos. Caso contrário, isso pode acarretar uma ruptura no processo de ensino e aprendizagem de matemática onde é necessário um olhar transdisciplinar dos conhecimentos matemáticos em uma variedade de contextos.

E, com essa intenção, as disciplinas EDI e EMDI foram oferecidas no segundo ciclo de ofertas das APNPs. Com o propósito de proporcionar a imersão dos discentes em suas realidades e experiências atravessadas pela discussão sobre raça/racismo, preconceitos epistemológicos e invisibilidades de dimensões pessoais e educacionais. Problematisando seu modo de ser e estar no mundo num contexto de coexistência. E, como futuros docentes, isso remete também à reflexão sobre a que tipo de sociedade eu pertencço e como eu me vejo e atuo nela.

DADOS E DISCUSSÕES

No que tange a “*Educação Matemática e Relações Étnico-Raciais: Educação Indígena*”, os estudantes resgataram a história de povos indígenas, desde os primeiros registros alusivos às suas organizações socio-políticas, ciências e técnicas de povos originários ao genocídio provocado pelos colonizadores e suas ressonâncias nos dias atuais. Pontuaram as legislações que contemplam essa temática e tensionam a prática das mesmas na educação escolar. Conforme Suruí e Leite (2018, p. 95).

[...] está previsto em lei o direito a uma educação escolar indígena específica e diferenciada, que promova as culturas e identidades dos diferentes povos. Para tanto, o currículo escolar precisa estar, em cada caso, permeado também pelos saberes e fazeres tradicionais da cultura local em que a escola está inserida, exigindo-se para tanto uma reconfiguração de materiais didáticos, práticas pedagógicas e formação de professores.

Contudo, essa discussão ainda está longe de se tornar uma prática efetiva na formação de professores, ocupando pouco espaço nos currículos, principalmente em disciplinas caracterizadas como basilares como é o caso da matemática. Para isso, a Etnomatemática busca a aproximação da história e culturas para o ensino, já que cada povo indígena tem sua própria experiência e vivência. Os autores já citados acima trazem um exemplo de como o povo Paiter vivencia a matemática e destacam:

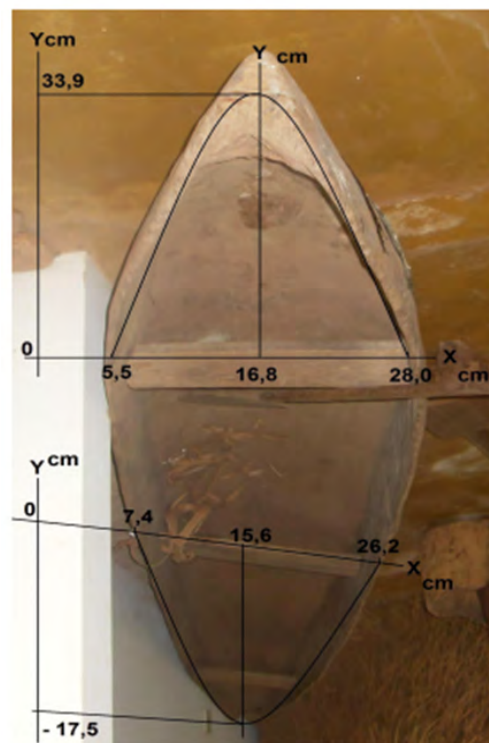
Para a contagem na língua materna, alguns quantificadores são: “mûy”, que significa um; “xakalahr”, quer dizer um par; “xakalah-ramakab om”, que quer dizer um par mais um; “xakalaritxehr”, que quer dizer dois pares iguais; “mûypabe”, que quer dizer uma mão inteira. E assim sucessivamente, observam-se quantificadores até vinte, que são todas as mãos e todos os pés. As mulheres também usam a contagem tradicional quando fazem artesanatos como anéis, colares, pulseiras, redes, tiracolos (serve para carregar criança), e outros. (SURUI; LEITE, 2018, p.105)

Desta forma, partindo de conhecimentos já existentes, a matemática deixa de ser uma disciplina distante da realidade destes povos. Após essa abordagem mais histórica, os/as estudantes responsáveis por essa temática, apresentaram duas possibilidades de intervenção na matemática. Daremos destaque para uma dessas sugestões, a de trabalhar a Canoa Rikbaktsa¹¹⁴ na matemática, que

¹¹⁴ A canoa rikbaktsa para eles *tsahara*, é confeccionada pela escavação de um único tronco de árvore, por isso de um pau só. (POLEGGATI; MATTOS, 2012, p. 10). Os Rikbaktsa são conhecidos na sua região e em nível nacional como os “Canoeiros do Rio Juruena” (POLEGGATI; MATTOS, 2012, p. 11). Maiores detalhes e explicações das funções quadráticas na Canoa Rikbaktsa, encontram-se no trabalho de Poleggati e Mattos (2012).

além de abordar a história e a construção dessa canoa, há a possibilidade de explorar o seu formato onde, as suas pontas, fazem referência às características de uma parábola possibilitando o estudo de diferentes conceitos envolvidos tanto de funções quadráticas como a definição da própria parábola em si.

Figura 1 - As parábolas na canoa Rikbaktsa.



Fonte: Polegati; Mattos (2012, p. 13).

As contribuições da temática abordada se refletem em comentários realizados no formulário disponibilizado durante a apresentação, tais como:

“[...] é necessário ter um olhar para o que a aldeia precisa, e não somente o que a escola quer.”

“Desde pequena sempre estudei em escola pública, e posso dizer que posso contar em uma mão quantos alunos indígenas eu vi nas escolas por onde passei.”

“Contribuí para nosso processo de reflexão sobre o olhar da inclusão educacional para os povos indígenas que é diferente de apenas ofertar vagas em escolas e em universidades.”

“O trabalho mostrou a relevância do aluno indígena se reconhecer com o conhecimento transmitido na escola. Quando isso não acontece pode ocorrer a evasão escolar” (FORMULÁRIO DISPONIBILIZADO EM AULA, 2020).

É importante ressaltar que nas discussões diferenciamos a modalidade Educação Indígena da Educação para as Relações Étnico-Raciais, pautada na lei n.11.645/2008. Aquela é específica para povos indígenas, e essa obriga o estudo da História e Cultura Afro-brasileira e Indígena em todos os estabelecimentos públicos e privados de ensino fundamental e médio do país (BRASIL, 2008).

No que se refere à temática *“Educação Matemática e Relações Étnico-Raciais: Ensino da História e Cultura Afro-brasileira”*, a questão do racismo foi abordada como produção e reprodução de práticas que, por muito tempo, não foram questionadas e julgava-se como normal para essa parcela da população que, atualmente, é maioria no país (BRASIL, 2019), como a questão da baixa escolaridade, baixos salários, não reconhecimento pelo trabalho desenvolvido, para assim, não oportunizar o acesso a cargos mais elevados. Não dar voz, através de estruturas de silenciamento e invisibilidade às pessoas negras, significava evitar conflitos e assim sutilmente o racismo se infiltrava cada vez mais em nossa sociedade e, conseqüentemente, em nossas instituições escolares, perpetuando ideias, conceitos e imagens preconceituosas direcionadas ao povo e a cultura afro-brasileira.

Nesse bojo, é importante ressaltar que a luta de movimentos negros que atuaram e atuam em diversas frentes, em especial, na proposição de políticas públicas não universais, ou seja, em políticas públicas afirmativas que atendam, especificamente, à população negra vem tensionando e mobilizando a sociedade e suas camadas, setores, para reverter os efeitos do racismo estrutural no país. Em vista disso, como um dos marcos no contexto educacional brasileiro, temos a lei n.10.639/2003, onde:

[...] além de ser observada nos currículos da Educação Básica, destina-se a fazer parte da formação inicial e continuada de professores, e traz consigo a urgência de se romper com o imaginário do negro escravizado, impotente, de mãos e pés amarrados no tronco, tão presentes nos livros didáticos, de um tempo não tão distante assim. (ZICK; SCHIESSL; VASCONCELOS, 2017, p. 143)

Como proposta didática, os estudantes responsáveis por essa temática abordaram a capoeira como herança cultural dos negros e a partir disso, trouxeram a história e cultura desse patrimônio imaterial, partindo assim, para uma proposta multidisciplinar, que ainda envolveria a participação de um grupo de capoeira, que por um determinado tempo iria proporcionar uma vivência de roda de capoeira aos estudantes e os mesmos poderiam interagir com todos/as cantando as músicas e entendendo as relações constituintes e próprias dessa manifestação cultural.

Na abordagem matemática, a sugestão foi trabalhar com os movimentos da capoeira. Os discentes trouxeram duas ideias didáticas. A primeira era analisar o percurso dos movimentos do corpo e identificar a descrição de uma curva de parábola se formando, como podemos visualizar na figura 2 que segue. Neste caso, temos a possibilidade de explorar onde fica o vértice da parábola, em que momento isso acontece, relacionando com o movimento, por exemplo.

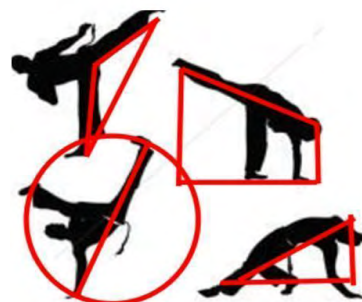
A outra possibilidade é apresentada na figura 3, que objetiva explorar formas geométricas analisando diferentes posições da capoeira. Relataram ainda, que para isso, os próprios alunos poderiam estar realizando esses movimentos e, através de fotos, diferentes elementos geométricos poderiam ser estudados.

Figura 2 - Movimentos de Capoeira e Parábolas.



Fonte: Flores; Belico, 2021.

Figura 3 - Movimentos de Capoeira e Formas Geométricas.



Fonte: Flores; Belico, 2021.

Compartilhamos alguns destaques dos formulários referentes a essa temática:

“Nós como futuros professores devemos tentar diminuir os danos histórico dos negros.”

“[...] lamento ter sido educada na infância longe de toda essa cultura. Espero levar pra sala de aula a educação igual e não tendenciosa a cultura europeia como recebi”

“[...] gostei muito do protagonismo do colega ____, ao falar das questões Afro-Brasileiras, se incluindo na situação (enquanto colega negro), o que trouxe muita força e verdade em sua apresentação.”

“Muito bom trazer a capoeira na prática. Acaba ensinando os conceitos de geometria com os movimentos da capoeira” (FORMULÁRIO DISPONIBILIZADO EM AULA, 2020).

Acessar narrativas sobre diversidade e inclusão foi relevante de modo a problematizar como elas podem afetar, e afetam, os modos de ser e dizer sobre povos indígenas e afro-brasileiros, em especial, na produção epistemológica. As discussões e proposições tecidas nos seminários proporcionaram, no mínimo, um duplo movimento dos/nos sujeitos participantes (imersão e emersão) ao dialogarem e se colocarem como ativos junto às inúmeras interfaces sobre a educação para a diversidade e inclusão no plano formativo da Licenciatura em Matemática.

CONCLUSÃO

Revisando os desdobramentos dessa experiencição, percebemos a necessidade dessa proposta formativa, pois ela se inscreve em contextos reais e não transcendententes dos nossos alunos. E, mesmo sendo discussões não recentes, ainda causam ‘surpresa’ pelo pouco conhecimento sobre a nossa história enquanto nação e as distorções provocadas pelas decisões tomadas frente à diversidade racial e étnica no contexto brasileiro, atravessadas pelo racismo estrutural.

Ao mesmo tempo em que percebemos a omissão das instituições e, em especial, em instituições educacionais, em relação à contribuição de povos indígenas, africanos e afro-brasileiros revelados nos enunciados dos discentes, nós nos comprometemos a promover uma formação respaldada por um “escopo mosaico” amparado, sobretudo, pelas polí-

ticas afirmativas ao denunciar as omissões e tecer um fazer responsável, ético e plural que não se dá somente na abordagem de conteúdos escolares, mas sim, num ato de reparação que visa projetos democráticos reais. E, como dito anteriormente, esse engendramento não acontece e não se sustenta no fluxo de um “relativismo individualista”.

No bojo da formação inicial, entendemos a formação de docentes no âmbito da graduação, como um plano complexo e que se constitui e opera da/na dinâmica da sociedade, já que “É impossível separar o *eu* profissional do *eu* pessoal” (NÓVOA, 2013, p. 17, grifo do autor). Assim, propomos e vivenciamos um exercício situado que dialoga com interfaces científicas, sociais, políticas, teórico-metodológicas, ou seja, um projeto formativo que, conforme Leite *et al.* (2018, p. 724):

[...] evidencia a necessidade do profissional docente possuir uma variedade de conhecimentos, saberes e habilidades de diferentes naturezas para assumir a tarefa educativa diante da abrangência e complexidade da educação, não se limitando a, mas perpassando o domínio dos conhecimentos pedagógicos e dos conteúdos específicos da área de atuação e formação.

E, o que nos faz acreditar que esse tipo de formação é possível são os relatos, as proposições feitas pelo coletivo, delineando um plano formativo de narrativas plurais sustentado pelo aprofundamento teórico e prático, onde suas ressonâncias só têm sentido porque todos e todas foram vistos como sujeitos históricos que a cada dia, em seu devir, inscrevem modos de ser e estar no mundo... E, o relato a seguir reflete muito o objetivo que almejamos:

A disciplina trouxe um grande aprendizado para minha vida, tanto pessoal quanto profissional. Disciplinas como essas são extremamente necessárias na nossa construção enquanto professores, mas para além disso para nos tornarmos seres humanos melhores. Essa disciplina nos ensinou muito sobre termos um olhar mais empático e uma visão fora do senso comum sobre pautas tão importantes em nossa sociedade e que encontraremos na nossa sala de aula e na vida. (relato de aluna na avaliação da disciplina, FORMULÁRIO DISPONIBILIZADO EM AULA, 2020).

Seguimos vigilantes e apostando que é possível assinarmos outro contexto no que tange às relações étnico-raciais nas macros e microestruturas do nosso país. E a educação é nosso instrumento!

REFERÊNCIAS

IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Desigualdades Sociais por Cor ou Raça no Brasil. *In: Estudos e Pesquisas Informação Demográfica e Socioeconômica*, n.41, 2019. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101681_informativo.pdf>. Acesso em 25 abr. 2021. ISBN 978-85-240-4513-4

BRASIL. *Lei 10.639*, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. *Diário Oficial da República do Brasil*, Brasília, DF, 10 jan. 2003. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm>. Acesso em: 20 abr. 2021.

BRASIL. *Lei 11.645*, de 10 março de 2008. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena. *Diário Oficial da República do Brasil*, Brasília, DF, 11 mar. 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11645.htm>. Acesso em: 20 abr. 2021.

CARDOSO, C. M. *Fundamentos para uma Educação na Diversidade*. São Paulo: Acervo Digital da Unesp/Redefor II/NEaD/Unesp, 2014. Texto 01 da disciplina 01 do Curso de Especialização em Educação Especial do Redefor Educação Especial e Inclusiva. Disponível em: <<http://acervodigital.unesp.br/handle/unesp/155243>>. Acesso em: 10 jan. 2021.

CASTRO, A. S. C.: *Organizem-se, porque não há mais limite para a violência racista*. Disponível em: <<https://www.geledes.org.br/sueli-carneiro-organizem-se-porque-nao-ha-mais-limite-para-a-violencia-racista/>>. Acesso em 20 abr. 2021.

D'AMBROSIO, U. O programa etnomatemática como uma proposta de reconhecimento de outras formas culturais. *Yupana* (Santa Fe), v. 2, n. 5, p. 63-71, 2005.

FLORES, J. F. F.; BELICO, W. P. da S. Educação Matemática e Relações Étnico-Raciais: Ensino da história e cultura Afro-brasileira (apresentação). *In: Educação para Diversidade e Inclusão* (APNP - Moodle/IFRS-Canoas, online). 23 mar. 2021. Slides. Acesso em: 27 abr. 2021.

GOMES, N. L. *Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão*. Disponível em: <<https://www.geledes.org.br/wp-content/uploads/2017/03/Alguns-termos-e-conceitos-presentes-no-debate-sobre-Rela%C3%A7%C3%B5es-Raciais-no-Brasil-uma-breve-discuss%C3%A3o.pdf>>. Acesso em: 25 abr. 2021.

LEITE, E. A. P.; RIBEIRO, E. da S.; LEITE, K. G.; ULIANA, M. R. Formação de Profissionais da Educação: alguns desafios e demandas da formação inicial de professores na contemporaneidade. *In: Educ. Soc.*, Campinas, v. 39, n. 144, p.721-737, jul.-set., 2018. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/es/v39n144/1678-4626-es-es0101-73302018183273.pdf>>. Acesso em 12 mai. 2021.

MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M. *Educação escolar e cultura(s): construindo caminho*. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, n.23, p. 156-168, maio./ago. 2003.

MOREIRA, D. *A etnomatemática e a formação de professores*. Discursos [Em linha]: perspectivas em educação. ISSN 0872-0738. n. 2(Dez. 2004), p. 27-38.

NÓVOA, A. Os professores e as histórias da sua vida. *In: NÓVOA, A. (Org.). Vidas de professores*. 2.ed. p.11-30, Porto, Portugal: Porto Editora, 2013.

OLIVEIRA, R. R.; DIAS, V. B.; SIQUEIRA, M. Narrativas de licenciandos e docentes universitários sobre concepções de educação inclusiva. *In: ZIESMANN, C. I.; BATISTA, J.de F.; NOZANGELA, M. R. (Orgs). Educação Inclusiva e Formação Docente: olhares e perspectivas que se entrelaçam*. 1.ed, p. 273 – 288. Campinas, SP: Pontes Editores, 2020.

POLEGGATI, G. A.; MATTOS, J. R. *Linhares de. Educação escolar indígena: a educação matemática por meio de um currículo etnomatemático*. VI Colóquio Internacional “Educação e Contemporaneidade”. São Cristóvão – SE, 2012. Disponível em <https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/10116/20/19.pdf>. Acesso em: 23 abr.2021.

RODRIGUES, T.D.; ROSA, F. M. C. da. Os processos de in/exclusão na sala de aula de matemática e a etnomatemática como uma forma de refletir sobre a diferença. *In: ZIESMANN, C. I.; BATISTA, J.de F.; NOZANGELA, M. R. (Orgs). Educação Inclusiva e Formação Docente: olhares e perspectivas que se entrelaçam*. 1.ed. p. 359 – 373. Campinas, SP: Pontes Editores, 2020.

SANTOS, D. J.da S.; PALOMARES, N. B.; NORMANDO, D. and QUINTAO, C. C. A. *Raça versus etnia: diferenciar para melhor aplicar*. Dental Press J. Orthod. [online]. 2010, vol.15, n.3, pp.121-124. ISSN 2176-9451. <https://doi.org/10.1590/S2176-94512010000300015>. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/dpjo/v15n3/15.pdf>>. Acesso em 19 jan.2021.

SURUÍ, A. P.; LEITE, K. G. *Etnomatemática e Educação Escolar Indígena no contexto do povo Paiteer*. Zetetiké, Campinas, SP, v.26, n.1, p.94-112 jan./abr. 2018.

GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. *Métodos de pesquisa*. In: GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. (Org); Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS, Curso de Graduação Tecnológica – Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. (coord.) – Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. Disponível em: < <http://www.ufrgs.br/cursopgdr/downloadsSerie/derad005.pdf>>. Acesso em: 19 abr. 2021.

ZICK, G. S. do N.; SCHIESSL, M. O.; VASCONCELOS, T. N. *Relações Étnico-Raciais: uma abordagem em pesquisas na região Sul do Brasil*. In: LOSS, A. S. (Org). *Educação, subjetividades e cotidianidade: desafios à pesquisa em educação*. 1.ed. p. 137- 163. Curitiba: Appris, 2017.



13

Patrícia da Silva Pereira

GESTÃO em EDUCAÇÃO: onde fica a ERER?

DOI: 10.31560/pimentacultural/2021.515.284-305

INTRODUÇÃO

A EDUCAÇÃO NA CONSTITUIÇÃO

A Educação no Brasil é fundamentada na Constituição Federal de 1988, sendo um direito de todos os indivíduos (Art. 5º), fundamental para a organização de uma sociedade minimamente civilizada e humanamente viável. Em seu bojo, também aponta as responsabilidades compartilhadas dos Entes Federados, traçando as responsabilidades do Governo Federal (através do Ministério da Educação/MEC), dos Estados e Distrito Federal (através das suas Secretarias Estaduais de Educação), e dos municípios (através de suas Secretarias Municipais de Educação), de forma bem explicitada.

O Art. 5º da Constituição Federal de 1988 aponta que “a educação, direito de todos, é 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”. É uma prática social que visa o desenvolvimento do ser humano, formando cidadãos adultos, no futuro, apostando em suas potencialidades, habilidades e competências. E, como diz nossa Carta Magna, não se restringe ao espaço escolar formal: a família é co-solidária nessa responsabilidade de formação, de construção de conhecimentos e de organização de nosso futuro a partir de suas crianças.

Duarte (2004) ressalta, contudo, que o direito à educação, previsto na Constituição de 1988 não engloba tão somente o direito do cidadão em cursar o Ensino Fundamental para obter a oportunidade de crescer profissionalmente e assim ajudar no desenvolvimento econômico do país, mas, sim, objetiva oferecer condições para o desenvolvimento pleno de inúmeras capacidades individuais, não devendo jamais se limitar às exigências do mercado de trabalho, mas propiciar que um cidadão cresça

e se expanda no plano intelectual, físico, espiritual, moral, criativo e social. (CAMARA, 2013, p. 14)

Nesse mesmo documento organizador da gestão e convivência de nosso país, há alguns objetivos simples, que demandam toda a atenção de quem atua no espaço de Gestão da Educação, e que suscitam questionamentos basilares a quem atua na Gestão da Educação para as Relações Étnico-Raciais/ERER.

Quando a Constituição Federal de 1988 nos aponta a “*garantia ao pleno desenvolvimento do indivíduo*”, qual o perfil deste indivíduo? Qual sua origem, sua etnia, sua ancestralidade, onde mora, com quem mora, que cosmovisão de mundo seus familiares estão lhe apresentando?

Ao enunciar que a educação deve “*prepará-lo para o exercício da cidadania*”, questiona-se qual cidadania, e se esta sociedade para a qual preparamos nossa próxima geração reflete seu real cidadão. Se não sabemos quem educamos, será que sabemos para qual sociedade e para qual exercício de cidadania formamos? Sob qual visão de mundo?

E, ao prospectar que tal atividade, de anos e anos de aprendizagens e experiências escolares, deve preparar este jovem cidadão para o Mercado de Trabalho, observando as diferenças nos espaços educativos proporcionados às diferentes classes sociais, e as diferenças raciais tácitas dos que as frequentam, há de se questionar para quais papéis estarão sendo preparados cada um deles. Estamos garantindo um papel de liderança e exercício de poder aos frequentadores das Escolas das elites, das classes mais abastadas, e os papéis de subalternidade e obediência para a grande maioria das crianças, presentes nas Escolas públicas, em especial as situadas em periferias?

Há de se fazer algumas reflexões sobre esta Educação apresentada na Constituição Federal de 1988 e outras legislações educacionais, pensado na realidade do que se oferece à grande maioria dos brasileiros, precisamos exatamente pensar que brasileiros são estes.

Afinal, de que brasileiros estamos falando? Qual a cor/raça da maioria da população brasileira? Como estes brasileiros são mostrados nos Livros Didáticos, desde as escolhas das imagens até sua participação na construção da história do país? Quais as referências que estas crianças, oriundas da grande maioria Negra da população (entre Pretos e Pardos, como definido pelo IBGE), têm ao longo do processo de escolarização? Quantos Professores negros eles terão como referência positiva dentro das escolas, ao longo de, pelo menos, 14 (catorze) anos de permanência obrigatória na escola? Será que, realmente, a educação no Brasil reflete o seu povo? São muitos questionamentos necessários a quem pensa em orientar as ações de outros tantos Educadores.

Os processos educativos, dentro ou fora das instituições escolares são, portanto, inevitavelmente marcados pelas especificidades dessas relações raciais. Tal marcador social exige do campo de pesquisa em Educação uma contínua composição com o debate acadêmico construído acerca de categorias sociais como raça, racismo e racialização, inconcluso e de extrema relevância social. (MEINERZ, 2017, p. 233)

Como costumo afirmar em Palestras, Formações e Reuniões com Professores da Rede Municipal que atuo, com outras Redes de Ensino, Escolas privadas e Instituições de Ensino Superior que formam novos Professores, o Professor que atua na Gestão da Educação deve sim ter muitas questões na cabeça, diariamente. Não só respostas prontas ou planos pré-traçados, mas questionamentos que o motivem a buscar conhecer cada vez mais o “para quem” se faz nossas atividades, e onde queremos que estes jovens cidadãos se vejam e o quanto eles se verão no contexto cotidiano, de forma positivada e afirmativa. Há quatro questões que sempre me faço quando estou preparando qualquer planejamento, e que deveriam estar na memória dos professores, cotidianamente: 1) Que escola é esta? 2) Que educação é esta? 3) Que cidadãos estão sendo formados aqui? E 4) Que sociedade estamos construindo? Porque, se a Escola não reflete a presença e história da sua comunidade

escolar, ela está refletindo quem no seu currículo? Qual história? Somente a história e perspectiva dos colonizadores?

Somos um país Negro! Sim, somos o maior país de população afrodescendente, de africanos em diáspora, fora de África, fora do seio do Continente-Mãe! Todo o processo de mercantilização dos diversos Povos Africanos sequestrados, vendidos e trazidos *a ferro* para o nosso país, além das torturas, exploração e violências aqui impostas pelos colonizadores europeus, deixaram marcas indeléveis na estrutura de nossa sociedade. O racismo é o eixo central da economia racializada, desde o Período Colonial. Nunca houve uma emancipação real dos africanos e seus descendentes, nem indenizações ou inclusão social real e digna, que possibilitasse a estas pessoas mitigar o desequilíbrio econômico e social que mais de 300 anos de escravização lhes impuseram.

Incrivelmente, mesmo sendo maioria da população, somos chamados de “minorias”. Não minorias quantitativas, apesar da invisibilidade total nos espaços de poder e espaços de Gestão das Políticas Públicas, em todos os níveis de todos os espaços decisórios. Mas somos as minorias de direitos, os que menos acessam os bens produzidos socialmente, mesmo que ali sejamos a maioria da mão-de-obra básica. Somos os que menos acessam os serviços públicos, mesmo que gratuitos e que estejam dentro das comunidades periféricas. Não se trata de um impedimento legal ou tácito, mas de não sentir-se parte da sociedade, do sentido de exclusão, do sentimento de “*Não-lugar*”, de não ser digno de merecer usar tais espaços. Inclusive, por muitas vezes, ser tratados como cidadãos de 2a linha, com desdém ou menos consideração (até um racismo direto, declarado mesmo), como muitas Pesquisas, livros e Teses já apontam (SILVA, 2009; SILVA e AÇO, 2018; ALMEIDA, 2013; PRIMO e FRANÇA, 2020), há décadas.

Mulheres, Negros, Indígenas, LGBTI’s, Idosos, Pessoas com Deficiência, Ciganos e outras minorias étnicas, Refugiados (em especial, os vindo de África e do Oriente Médio) são a base da base da pirâmide

social, como já apontado pelo IBGE¹¹⁵. Estão à margem de tudo, sendo obrigados a empreender muito mais esforço e tempo para “furar” as barreiras sociais, e ascender socialmente, saindo das linhas de Pobreza e extrema Pobreza, onde são a grande e gritante maioria, historicamente.

Como exemplos, segundo os dados de 2013 do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA, 2013), os negros e as negras são os mais vulneráveis às violências sociais, possuem 3,7 mais chances de serem assassinados em relação às pessoas brancas, sofrerem racismo no mercado de trabalho e no processo de desenvolvimento educacional, com o preconceito, a discriminação social e racial. Os negros constituem o grupo social em que os índices de homicídio no país vêm aumentando desde o ano 2002. Conforme estudos divulgados pelo “Mapa da Violência 2012: a cor da violência no Brasil”, de 2001 a 2010, enquanto os homicídios da população jovem branca caíram em 27,1%, os homicídios de jovens negros cresceram 35,9%. Somente no ano de 2010 cerca de 35 mil jovens negros foram assassinados no país. (RODRIGUES, 2014, P. 09)

A ERER E A EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA

Apesar de parecerem ter o mesmo foco, há diferenças entre os conceitos de ERER – Educação para as Relações Étnico-Raciais -, e a Educação Antirracista. Explicitado pela Professora Dra. Carla Beatriz Meinerz (2018), em um dos seus vários estudos sobre a temática, esta afirma que:

A definição conceitual de ERER explicita-se oficialmente no Parecer do Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno (CNE/CP) 03/2004, alinhada à ideia de combate ao racismo e à discriminação racial, no cotidiano escolar. Tal Parecer aprova as

¹¹⁵ Há diversos artigos e materiais disponíveis sobre as pesquisas econômicas, e relações entre desigualdade econômica e racial no site do IBGE, numa área chamada Educa IBGE. Disponível em: <https://educa.ibge.gov.br/jovens/materias-especiais/21039-desigualdades-sociais-por-cor-ou-raca-no-brasil.html>.

Diretrizes Curriculares Nacionais e, em sua redação, observa-se a seguinte definição: “A educação das relações étnico-raciais impõe aprendizagens entre brancos e negros, trocas de conhecimentos, quebra de desconfianças, projeto conjunto para construção de uma sociedade justa, igual, equânime”. Destacamos, na presente análise, duas orientações do texto legal: a primeira, sugere o movimento de conhecimento das histórias e culturas afro-brasileiras e indígenas, através do diálogo com as comunidades tradicionais; a segunda, incentiva a participação de grupos do Movimento Negro – e Indígena, a partir da Lei. 11.645/08, sob a coordenação dos gestores e professores, na elaboração de projetos que contemplem a diversidade étnico-racial. (p. 153)

Tal compreensão não restringe a Escola, em específico, o Currículo Escolar, como único campo de disputa de narrativas históricas e sociais, na busca de processos e metodologias educacionais que contemplem, equitativa e mais realisticamente, os fatos, contribuições, participações e invenções de todos os grupos étnicos que compõem este país. É buscar, num tempo delimitado anual de atuação, especificado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, de 800 horas e 200 dias letivos, para contemplar os Povos Tradicionais, os Africanos e descendentes de africanos, entre outras minorias étnicas, em todas as suas riquezas. E tal exercício de Gestão Educacional vai se basear em novas pesquisas, produções de conhecimentos acadêmicos, na leitura constante destas novas fontes, mais inclusivas e realistas, conclamando que não só os Gestores dos Sistemas Educacionais, mas das Escolas, além do restante da Comunidade Escolar, se assentem para pensar, conjuntamente, no que nos é caro e possível incluir no cotidiano escolar, do conteúdo à forma como são propostos aos cidadãos em formação: nossos alunos!

Ao contemplarmos a EREER extravasando os muros escolares, e ampliando o espaço de disputa narrativa e histórica, que modifica a visão de mundo de muitos grupos e Comunidades, e segue subsidiando as lutas em outros espaços de convivência, como locais de trabalho, espaços comunitários, espaços religiosos e até nos Parti-

dos Políticos, ampliando as práticas de Ações Afirmativas. É aí que aplicamos a Educação Antirracista!

Para Sherol, a Educação antirracista ajuda na valorização da identidade e da trajetória dos diferentes povos que formam um país, em vez de tomar a visão do colonizador como a dominante. Além disso, a prática auxilia no sentimento de pertencimento dos negros no espaço escolar e acadêmico. “É uma valorização da diversidade, daquilo que distingue os grupos raciais, mas não os hierarquiza”, diz Sherol. “Uma Educação antirracista é aquela que entende que vivemos em uma sociedade racista, em que as relações entre as pessoas são pautadas também a partir do lugar social e racial que elas ocupam, e se preocupa em preparar indivíduos que possam se colocar contra esse sistema, gerador de maior desigualdade”. De acordo com ela, isso requer uma mudança não só no currículo, mas nos discursos, nos raciocínios, nas lógicas, nas posturas e nos modos de tratar as pessoas negras. (MADUREIRA, 2020, p.01)

Por isso, é necessário reeducar Professores, Monitores e os demais Trabalhadores em Educação, para que as práticas de ERER sejam de toda a Escola, em todos os espaços escolares, em momentos diversos, para além do quadro e livro. Isto é muito importante, porque precisamos sempre lembrar que somos educados numa sociedade que nos ensina a competir e a sermos preconceituosos. Somos educados a sermos machistas, racistas, homofóbicos e toda a sorte de preconceitos possíveis, desde o nosso nascimento. Mas, como sempre nos lembram as palavras de Nelson Mandela, em sua autobiografia de 1994, “Ninguém nasce odiando o outro pela cor de sua pele, ou por sua origem, ou sua religião. Para odiar as pessoas precisam aprender, e se elas aprendem a odiar, podem ser ensinadas a amar”. (MANDELA, 1994). Infelizmente, em diversos espaços de encontros de Professores Antirracistas¹¹⁶, há relatos de uma gama de ações preconceituosas

¹¹⁶ Encontros em Seminários, Cursos, Formações, no nosso Coletivo de Educação Antirracista do RS, surgido durante a Pandemia (2019), nos Encontros para as aulas finais das Edições do Curso UNIAFRO/UFRGS. São relatos constantes de situações de boicotes, impedimentos, proibições e interdições, as vezes, silenciosa, outras vezes não, que buscam não permitir a mitigação do racismo, em suas diferentes faces.

que são de incidência cotidiana na Escola, como o Bullying, a invisibilidade, as diversas discriminações e todas as formas de exclusão praticadas, que abalam a construção da autoestima das crianças. Baixa autoestima prejudica a capacidade de aprendizagem, memorização e apreensão dos conhecimentos, bem como, da construção de uma consciência crítica e a cidadania.

O racismo no ambiente escolar é também presente na evasão escolar, nos baixos índices de escolarização e defasagem quanto à relação idade e série escolar. Dentro das condições históricas e sociais, com suas formas de se construírem socialmente, enquanto sujeitos sociais, esse grupo étnico também se encontra inserido em um contexto de desumanização, proibido de ser, privado de desenvolver suas potencialidades, de viver plenamente a sua condição de ser humano dotado de direito à dignidade e ao exercício da cidadania.

Tendo por vista esses jovens como uma condição histórica e social, é possível perceber as desigualdades escolares entre indivíduos negros e brancos, ou brancos e não brancos, como parte da interdição de possibilidades e de heranças sociais que lhes foram impostas como limitadores de acesso à mobilidade social. Devido a uma questão cultural e política, por conta do racismo estrutural, da naturalização do racismo nas relações sociais refletidas no cotidiano escolar, onde de tanto o cultivar tornou-se um valor cultural e social, naturalizou-se em todos os espaços sociais (GRISA, 2011). O resultado disso reflete nas disparidades sociais seculares no país, na privação da ascensão social como resultado material da manutenção dos privilégios, do status quo e da reprodução da exclusão de vários espaços da vida cotidiana. (RODRIGUES, 2014 p. 29)

A escola, ao retratar a população negra e indígena apenas como “escravizados” ou “indolentes” ao longo da história, omitindo, deliberadamente, todas as suas ações e contribuições para a construção do Brasil, e concedendo o papel de “herói” apenas aos brancos, opta por não criar uma ligação empática com tais povos, visto que ninguém gosta de se ver ligado, historicamente, apenas a ditos “derrotados”

ou “inferiores”, como é representado em alguns Livros Didáticos. É enunciar, não verbalmente, o nosso Não-Lugar! É dizer que ali não se mostram tais referências pois nada há de positivo nestas, o que não é verdade. E, como tais pesquisas mostram, além das questões de pobreza, dificuldades familiares, a não valorização do educar passa, também, e portanto, pelo Não-Lugar. Nessa perspectiva, da relação entre o racismo na escola e a aprendizagem, os Gestores da educação precisam ter em seu horizonte os dados racializados de seus alunos (Professores e demais trabalhadores na Educação, também), transversados pelos indicadores de Reprovação e Evasão. É com estes indicadores que se tem comprovado a desigualdade entre brancos e não-brancos, neste abismo de “aproveitamentos” e indicadores, que precisam se materializar em Planejamentos e Políticas Públicas que deem conta de mitigar os resultados do racismo na Educação.

O TRIPÉ NA GESTÃO DE ERER

Não há um único espaço de Gestão dentro da Educação, e isso não se dá somente na Educação Pública, mas em muitos níveis de gestão das políticas públicas e das ações e Planejamentos que envolvem os Sistemas de redes públicas e privadas. E estes níveis se relacionam, de forma direta e constante, dentro dos papéis que exercem, dentro e fora da Escola, de acordo com as legislações que delineiam o seu contexto.

De acordo com Groppo (2006), o termo gestão é derivado do latim ‘gestio’, que significa ação de dirigir; portanto, não perde a essência também estabelecida para administração. Para Cury (2007) a palavra gestão provém do latim e significa: levar sobre si, carregar, chamar a si, executar, exercer, gerar. O termo gestão tem sua raiz etimológica em *ger*, que significa fazer brotar, germinar, fazer nascer; desta mesma raiz provêm os termos genitora, genitor, germen. O termo gestão, teoricamente teve

seus referenciais desenvolvidos a partir de críticas à expressão “*administração*”, originária do sistema fabril. (CHAVES; GUTIERRES; MENDES; RIBEIRO, 2014, p. 2)

Os autores relembram a história do surgimento da Administração, em especial, da Administração/Gestão Educacional, provinda da organização fabril dos trabalhadores durante o processo de crescimento e organização das sociedades capitalistas. Era preciso dar conta dos diferentes processos e objetivos naqueles espaços de trabalho, e para cada especificidade ou grupo de produção, “implementou-se a divisão pormenorizada do trabalho, a separação entre o pensar e o fazer, intensificando-se o controle do trabalho, originando-se daí a necessidade da gerência” (CHAVES; GUTIERRES; MENDES; RIBEIRO, 2014, p. 3), surgindo, daí, os postos de trabalho chamados “administrativos”, organizando e potencializando os resultados esperados, além das memórias das ações, de onde se podia extrair as informações referentes ao trabalho individual (horas trabalhadas, tempo, salário e demais direitos e insumos relacionados aos trabalhadores) como no extrato do trabalho coletivo (aquisição e manutenção de maquinários, insumos, etc.), além da geração de lucro. Todas estas informações e memórias precisam ser organizadas e guardadas, além de analisadas e dado os devidos encaminhamentos, cotidianamente.

Este ambiente pode ser “replicado” para o ambiente escolar e da organização dos Sistemas Educacionais, pois Gestão Escolar e Gestão da Educação são conceitos que estão um dentro do outro, mas que tem suas devidas especificidades.

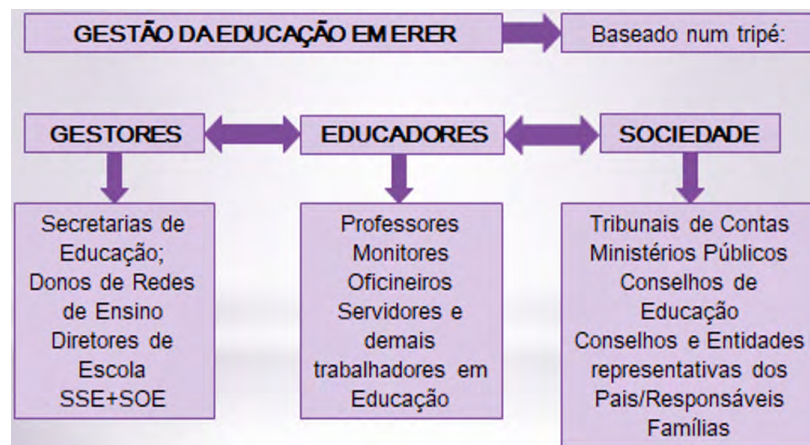
Os termos gestão da educação e administração da educação são utilizados na literatura educacional ora como sinônimos, ora como distintos. Algumas vezes gestão é apresentada como um processo dentro da ação administrativa, em outras, seu uso denota a intenção de politizar esta prática (GRACINDO; KENSKI, 2001). Apresenta-se também como sinônimo de ‘gerência’, numa conotação neo-tecnicista. Em discursos mais politizados, o termo gestão aparece como alternativa para o processo políti-

co-administrativo autoritário da década de 1980, e sugere “uma tentativa de superação do caráter técnico, pautado na hierarquização e no controle do trabalho por meio da gerência científica, que a palavra administração (como sinônimo de direção) continha” (ADRIÃO; CAMARGO, 2007). Mas tanto os organismos internacionais quanto os movimentos sindicais, que postulam posições mais avançadas na área, optaram pelo termo gestão, obviamente, cada um com concepções diferenciadas. (CHAVES; GUTIERRES; MENDES; RIBEIRO, 2014, p. 4)

No meu entender, a Gestão, para a concepção de Educação a que me proponho refletir e compartilhar, se apresenta como um conceito mais adequado, visto que se necessita olhar o outro como parte inerente e importante de todos os processos educacionais. O olhar da Educação em EREER é olhar o outro como parte de nós mesmos, parte da nossa história ancestral, e faz com que possamos organizar até nossas ações mais complexas da gestão de forma a refletir tais aprendizagens transgeracionais. Aliás, este é o papel que se espera de quem ocupa um espaço de poder como este (da gestão específica da EREER), mesmo sendo de um pequeno ou micropoder, que vai afetar a construção de uma comunidade, e colocar em prática as aspirações de gerações, representadas pelos Movimentos Negros e Indígenas. É um espaço de representatividade, onde se espera de tal operador conhecimento, vivência e cosmovisão condizente com as necessidades e anseios destas comunidades organizadas, muito além de ser um mero aplicador de propostas de um determinado governo ou Diretor-Geral. O processo de EREER é um caminho de humanização que a atual forma escolarizada, no geral, não tem dado conta, por falta de um olhar mais humanamente diverso e potencializador de diferenças que nos singularizem, e não nos desigualem!

Pensando no tripé, nas três partes em que percebo a Gestão de EREER, vejo-as organizadas da seguinte forma:

Figura 1 - O tripé da Gestão da ERER.



Fonte: Elaborado pela autora.

No primeiro quadro, da esquerda para a direita, encontramos os Gestores, que, usualmente, denominamos de Gestão Central ou maior dos espaços Educacionais. Compõem este grupo os Servidores designados para a Secretaria de Educação, seja Estadual ou Municipal (podendo, também, acrescentar os do Ministério da Educação) que gestam seus devidos Sistemas de Ensino (conforme legislações específicas); os proprietários e Diretores de Escolas e Redes de Ensino privadas, comunitárias e afins; os Diretores das Escolas Públicas; e os profissionais que atuam em espaços de organização das Escolas, como Supervisão Escolar e Orientação Educacional.

No segundo grupo, encontramos os Educadores, numa visão ampliada de todos os profissionais que atuam diretamente nas diferentes aprendizagens dos alunos no espaço escolar. Neste, incluem-se os Professores, Monitores, Oficineiros, Servidores ou empregados que atuam em tarefas administrativas (Secretaria, Coordenação de Turno, etc.), e os demais trabalhadores (limpeza, cozinha, portaria,

etc.), que são responsáveis pela aprendizagem do trato social e vivências humanas em geral.

E, no terceiro e último grupo, representado no quadro, encontram-se os membros da Sociedade em geral, ou seja, que compõem órgãos e entidades que têm por papel acompanhar e regular os andamentos destes espaços educativos. Neste grupo, podemos incluir o Tribunal de Contas, o Ministério Público, os Conselhos de Educação, Os Conselhos Escolares e entidades representativas dos Pais ou Responsáveis, e, finalmente, as Famílias.

Estes três grupos, em amplitude e organização diferenciada, têm por papel base o planejamento, a execução, o acompanhamento e, quando necessário, a correção dos rumos que a Escola está tomando em relação ao que é determinado nas legislações de EREER, em nível Federal, Estadual e Municipal, adequados às suas realidades. Cabe sempre lembrar que estamos falando de ações e planejamentos obrigatórios em todos os níveis de ensino da Educação Básica e na Formação de Professores, que deve perpassar o Currículo todo, de forma direta, em todas as disciplinas. Não é trabalho pautado em efemérides, em datas comemorativas, mas basilar em todas as ações dos espaços escolares. E é responsabilidade de todos estes grupos garantir que esteja sendo efetivado, de forma adequada, como pactuado entre governos e Movimentos Sociais organizados, e posto em Leis, Resoluções, Diretrizes e afins. No caso da Educação Pública, que atinge a grande maioria dos brasileiros, não são ações de Governo, mas de Estado, que pactuam uma futura Nação brasileira mais igualitária.

Penso que, para cada um destes grupos, existam ações mínimas a serem tomadas e levadas a termo, para que se obtenham os resultados básicos aceitáveis. No que tange ao Grupo dos Gestores, deve-se esperar:

- O cumprimento das Resoluções e Normas legais (Diretrizes Curriculares, Planos de Implementação, Pareceres) que tratam da EREER, em sua totalidade.
- O cumprimento dos Planos Nacionais, Estaduais e Municipais de Educação atuais, que são válidos até 2022, pelo menos, incluindo-os em seus Planos de Metas Plurianuais.
- Renovações de Regimentos, Planos Políticos Pedagógicos e Currículos, incluindo a EREER, de forma completa, sem as “pendências” vistas em muitos Pareceres de renovações, já encontrados, *ad infinitum*.
- “tradução” das Competências da BNCC em ações realizáveis e possíveis de se incluir a EREER e a Educação em Direitos Humanos – EDH.
- Implementação de verbas nos Orçamentos anuais, de forma a contemplar amplamente as Formações em serviço (obrigatórias e regulares) e complementares, aquisição de materiais pedagógicos e bibliografias (de leitura e formativas), e as saídas de Campo em espaços específicos para aprendizagens *in loco* (Aldeias Indígenas, Quilombos urbanos e rurais, Museus, etc.).
- Criação/manutenção de Equipe de Assessorias de EREER e EDH de forma efetiva e com autonomia/parceria de trabalho cotidiano interno (nas Secretarias ou espaços administrativos) e nas escolas, de forma representativa, com formação específica e experiência significativa, tanto em sala de aula como com as temáticas de EREER e EDH.
- Planejamento real, anual e focado nas ações de EREER e EDH, de forma efetiva e qualificada, com ações compartilhadas com outras Assessorias correlatas, com as Coordenações Pedagógicas, Bibliotecas Escolares, etc.

- Inserção da EREER e EDH em todos os setores e ambientes educativos, de forma a criar uma ambiência racial plena, não apenas “*para inglês ver!*”.
- Manter dados atualizados de funcionários/servidores e alunos, de forma que possibilite quantificar os dados raciais e de locais específicos de moradia (Quilombos, Aldeias Indígenas e Assentamentos) de todos, bem como, estudos quali/quantificados anuais, com recortes de Evasão e Reprovação Escolar, dados econômicos, passíveis de análises pormenorizadas.

No Grupo dos Educadores, as ações mínimas esperadas, para alcançar os resultados básicos aceitáveis, são:

- Garantir e efetivar Formações internas nas Escolas, com foco em EREER e EDH, construindo parcerias com outras turmas, anos/séries, setores e trabalhadores em Educação, de dentro e de outras instituições, inclusive de Formação de Professores e Instituições de Ensino Superior/IES.
- Organizar Planejamentos realistas e factíveis, trazendo a Diversidade (Raça, gênero e classe) no fazer cotidiano, e traduzindo as Normativas e orientações legais em efetivas aprendizagens significativas e que representem o nosso Povo brasileiro, afastando os Planejamentos baseados só em Efemérides sem significado real e construtivo de aprendizagens.
- Garantir a participação na atualização do Regimento, Plano Político-Pedagógico e demais documentos orientadores da ação pedagógica na escola.
- Observação dos Planos Diários, com efetivação dos Planejamentos e Normas legais vigentes, em especial de EREER e EDH.

- Acesso a verbas para criação de uma Ambiência Racial mais natural e ampla, bem como de outros tantos materiais necessários ao trabalho de EDH, dentro e fora do espaço escolar.
- Não operar no espectro da exotização em ERER!

É muito importante frisar este último item, que tem sido um grande obstáculo na compreensão do trabalho de ERER. Quando falamos em singularidades, nas características diversas dos diferentes Povos Africanos e Indígenas, entre outras minorias étnicas, infelizmente, alguns Educadores se apegam no lado exótico dessas culturas, ressaltando um padrão de diferença de forma não respeitosa e muito menos adequada ou prevista nas Legislações de ERER. Tudo que se confunde com exótico (fora da ótica, fora daquilo que normalmente temos contato visual, o que difere do nosso contexto) acaba, nestas populações, vindo a reforçar suas características culturais e fenotípicas de forma pejorativa, numa noção errada de civilização, pautada por uma normatização eurocentrada de mundo. Tudo o que sai do padrão do colonizador (branco, cristão, heteronormativo, masculino, classe média, etc.) é visto como “não normal” (fora da norma, do ideal civilizatório), sendo quase inumano! E não é este o foco da ERER. A ideia é exatamente o oposto: é naturalizar a presença das diferentes histórias, culturas e corpos, buscar trazer a lume suas participações nas diferentes nações ao longo do tempo, e promover uma coexistência respeitosa (e não colonizadora) de todos os povos. No entanto, para podermos naturalizar estes conceitos e presenças, precisamos realmente, conhecê-los e respeitá-los, cotidianamente.

Isto também vale para as questões dos conhecimentos religiosos e suas diferentes práticas. Mesmo que se saiba que não é o proselitismo religioso que deve estar presente nas aulas de Educação Religiosa (que ainda é obrigatório o seu oferecimento, conforme consta na BNCC), ainda mais num espaço de formação de uma sociedade pautada no Estado Laico, é necessário que as abordagens das Aforreligiosidades (de Matriz Africana) estejam garantidas no cotidiano escolar, junto com

todas as demais denominações religiosas. Sem exotização e sem demonização! No meu entender, as ideias, histórias, virtudes e ideais humanos das religiosidades é pauta escolar, os dogmas e práticas devem ficar circunscritos aos seus espaços religiosos, adeptos e fiéis.

E, finalmente, no Grupo da Sociedade, podemos pensar nas seguintes ações mínimas para balizar e corrigir os resultados minimamente aceitáveis:

- Ampliação e publicização das ações de Grupos de Fiscalização do cumprimento das Normas Legais de EREER e EDH, como o Grupo 26-A do Tribunal de Contas do Estado do Rio Grande do Sul¹¹⁷.
- Ações de responsabilização e acompanhamento mais efetivo do cumprimento das Normas Legais de EREER e EDH, ouvindo os Professores e alunos, nas escolas.
- Organização e complementação de Pareceres, Resoluções, Planos de Implementação e demais Normas Legais de EREER e EDH, de forma a englobar mais aspectos do cotidiano escolar, para não tornar repetitivo e inexequível o que é preconizado.
- Manter reuniões, Formações e Grupos de Trabalhos que se relacionem com toda a Comunidade Escolar, e com a Sociedade em geral, ampliando sua comunicação e atualização constante, conforme os avanços conquistados.
- Publicização de Indicadores de Aprendizagem, com os devidos recortes (Raça, gênero e classe, além dos locais específicos de moradia) e a influência das mudanças nas práticas de EREER e EDH (sua efetivação), pelo menos, a cada três anos.

¹¹⁷ Saiba mais em: <https://portal.tce.rs.gov.br/portal/page/portal/tcers/administracao/gerenciador_de_conteudo/noticias/TCE-RS%20audita%20ensino%20da%20cultura%20afro-brasileira%20e%20ind%edgena>.

Cabe ressaltar aqui, nestes parágrafos finais, que há uma divisão conceitual para esta Pesquisadora, no que tange ao trabalho de EREER e EDH. Mesmo que as temáticas de Raça (Negros, indígenas e demais minorias de direitos) estejam inclusos nas Diretrizes de Educação em Direitos Humanos, elas são implementadas e praticadas de forma diferenciada. EDH tem suas Diretrizes próprias, legislações correlatas e, como apresentado na Resolução nº 18 de 2018, do Conselho Municipal de Educação de Porto Alegre/RS, o caráter de temáticas transversais, que operam de forma fluída, dentro dos conteúdos previstos na BNCC, para cada etapa da aprendizagem. Já a EREER é parte fundante da própria legislação básica da Educação Nacional, sendo sua implementação obrigatória em todas as disciplinas e etapas da Educação, perpassando desde a Educação Infantil até a Formação de Professores nas Universidades.

Políticas de reparações voltadas para a educação dos negros devem oferecer garantias a essa população de ingresso, permanência e sucesso na educação escolar, de valorização do patrimônio histórico-cultural afro-brasileiro, de aquisição das competências e dos conhecimentos tidos como indispensáveis para continuidade nos estudos, de condições para alcançar todos os requisitos tendo em vista a conclusão de cada um dos níveis de ensino, bem como para atuar como cidadãos responsáveis e participantes, além de desempenharem com qualificação uma profissão. A demanda da comunidade afro-brasileira por reconhecimento, valorização e afirmação de direitos, no que diz respeito à educação, passou a ser particularmente apoiada com a promulgação da Lei 10.639/2003, que alterou a Lei 9.394/1996, estabelecendo a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileiras e africanas. Reconhecimento implica justiça e iguais direitos sociais, civis, culturais e econômicos, bem como valorização da diversidade daquilo que distingue os negros dos outros grupos que compõem a população brasileira. E isto requer mudança nos discursos, raciocínios, lógicas, gestos, posturas, modo de tratar as pessoas negras. (CNE, 2004, p. 11)

Pela importância na qualidade de vida/educação da maioria da população do país (Negros e Indígenas, além de todas as especificida-

des determinadas na Portaria Federal nº 6040 de 2007, que determina quem são os Povos Tradicionais), EREER é o Eixo-Base do pensar pedagógico, desde a escolha dos materiais, entendidos mais simples, como os brinquedos, livros de histórias ou jogos pedagógicos, como também da autoria e conteúdo dos textos/materiais/origem de/em diferentes disciplinas. Identidade, representatividade, pesquisa e aprendizagem indo bem além da exotização cultural: conceitos e conhecimentos-chave para o pleno desenvolvimento da Gestão na Educação, dentro dos ambientes político-administrativos, como também, em cada escola e sala de aula.

O trabalho com EREER é um trabalho complexo, que opera na simplicidade de um Contar de Histórias, da construção de um colar de Contas ou na pesquisa aprofundada em fontes territorializadas e racializadas (de quem está lá no Continente-Mãe ou é parte destas Minorias de Direitos nas periferias do Brasil). É um aprendizado que une os ensinamentos cantados das nossas avós Benzedeadas e a Etno-Matemática dos Laboratórios e Bibliotecas da Universidade de São Paulo/USP. É um olhar criativo e sensível à condição do outro, num exercício de alteridade, que busca humanizar as relações e a Educação como um todo, e que, pra isto, afeta (no sentido de afeto) outros nos seus espaços de atuação, buscando ampliar os agentes que estão no seu ambiente, e levar para outros ambientes tais conhecimentos. Exige conhecimento, sensibilidade, vivência e experiências.

ERER é luta ancestral que, em forma de Leis conquistadas pelos Movimentos Sociais negros, direciona o país a tempos de solidariedade e respeito, a despeito do racismo cotidiano que assola nossos muros e salas, e tenta desqualificar nossas ações, diminuir nossos fazeres e calar os que ainda mobilizam seus pares, retirando seus “lugares de fala”. Mas, acima de tudo, EREER é compromisso! Compromisso com a cidadania, com a Gestão de qualidade, com a formação de nossas Comunidades, com o desvelar dos conhecimentos e de seus verdadeiros produtores. Não há que se buscar ficar sobre o muro conveniente da

neutralidade, posto que não haja neutralidade no fazer pedagógico, muito menos frente ao racismo. Ou está de um lado, para mitigar e humanizar as relações, ou do outro, impedindo e obstaculizando sua execução, e este último não deve ser o papel dos profissionais da Educação.

Quando um/a Professor/a, de qualquer disciplina, ano ou série/ciclo, se dá ao trabalho de pesquisar pessoas de outras etnias, raças, cores, gênero, orientação sexual, classe social, que não sejam apenas do grupo hegemônico europeu-norteamericano, cristão, branco, heterossexual, Classe A, masculino, demonstrando com fundamentação e motivação que todos os grupos, ao longo da história, em todos os territórios, contribuíram para o desenvolvimento da humanidade, ele está operando de forma afirmativa (como preconizado na EREER) a construção da identidade de forma pedagógica e cidadã! Este é o nosso compromisso com os cidadãos do futuro, e com nossa ancestralidade.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, C. M. C. *Racismo na escola: um estudo da linguagem racista e de suas implicações no contexto escolar da UEB*. Gonçalves Dias de Açailândia – MA. 139 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2013. Disponível em: <https://tedebc.ufma.br/jspui/handle/tede/260>. Acesso em: 15maio2021.
- CAMARA, L. B. *A Educação na Constituição Federal de 1988 como um direito social*. *Direito em Debate – Revista do Departamento de Ciências Jurídicas e Sociais da UNIJUÍ*. Ano XXII, nº 4-0, jul-dez. 2013. Disponível em: <https://www.revistas.unijui.edu/index.php/revistadireitoemdebate>. Acesso em 14maio2021.
- CHAVES, V. L. J. *et al. Gestão da Educação – uma revisão conceitual na perspectiva de análise do Plano de Ações Articuladas – PAR*. Comunicação do IV Congresso Ibero-americano, GT1, ANPAE, 2014. Disponível em: https://anpae.org.br/IBERO_AMERICANO_IV/GT1/GT1_Comunicacao/VeraLuciaJacobChaves_GT1_integral.pdf. Acesso em 22/04/2021.
- CURY, C. R.J. *A gestão democrática na escola e o direito à educação*. *Revista Brasileira de Apolítica e Administração da Educação (RBPAE)*. V. 23, n.3, set./dez.. 2007.p.483-495. Porto Alegre: ANPAE, 2007.

MADUREIRA, D. O que é Educação Antirracista? *Revista Nova Escola*, Outubro de 2020. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/19855/o-que-e-educacao-antirracista?gclid=Cj0KCQjw1a6EBhC0A-RIsAOiTKrGDTP7bBNEOmQMPxt_V_Deuz7ZrkrcZwq6YS5xLH68eGc-Cz-zpBFSSaAvo_EALw_wcB>. Acesso em: 22/04/2021.

MEINERZ, C. B. Educação e Direitos Humanos: especificidades das relações étnico-raciais no Brasil. *Revista Educação em Análise*, Londrina, v.2, n.2, p. 231-250, jul./dez. 2017.

MEINERZ, C. B.; PINHEIRO, H. E. S. Educação das Relações Étnico-Raciais e Ensino de História: relações possíveis entre comunidades escolares e comunidades tradicionais. *Revista MÉTIS: história & cultura*, v. 17, nº 33, 2018. Disponível em: <<http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/metis>>. Acesso em: 12/04/2021.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana*. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Brasília: MEC, SECADI, 2013.

PARO, V. H. *Gestão Democrática da Escola Pública*. 4ª Ed. rev. e atual. São Paulo: Editora Cortez, 2016.

PRIMO, U. S. M. FRANÇA, D. X. Efeitos do racismo na trajetória escolar de crianças: uma revisão sistemática. *Revista Debates em Educação*, Vol. 12, nº 26, jan-abr.2020. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas.

REVISTA EXAME: As frases mais célebres de Nelson Mandela. Publicado em 05/12/2013 às 22h24. Disponível em: <<https://exame.com/mundo/as-frases-mais-celebres-de-nelson-mandela/>>. Acesso em 15/04/2021.

RODRIGUES, J. B. *Racismo e Evasão Escolar*. Monografia (Trabalho de Conclusão em Ciências Sociais)-Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2014. Disponível em: www.lume.ufrgs.br. Acesso em 16maio2021.

SILVA, C. A.; AÇO, J. P. R. R. (org.). *Relações Étnico-Raciais e a descolonização do pensamento*. Porto Alegre: Editora Universitária Metodista, 2018.

SILVA, I. B. *O racismo silencioso na escola pública*. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, UNIARA, 2009.



14

*Letícia Cao Ponso
Thaísa Freitas Corrêa*

**A PARTICIPAÇÃO DOS POVOS
INDÍGENAS GUARANI E KAINGANG
NA ELABORAÇÃO DE POLÍTICAS
PÚBLICAS PARA O ENFRENTAMENTO
À PANDEMIA DE COVID-19
NO MUNICÍPIO DE RIO GRANDE**

INTRODUÇÃO

A pandemia de COVID-19, que já ceifou mais de 3 milhões de vidas no mundo desde que a OMS notificou a aparição da doença em 2019 na China, foi uma experiência duramente vivenciada pelos povos indígenas no Brasil. Nas aldeias indígenas da cidade de Rio Grande, exigiu a adaptação e a reformulação dos hábitos cotidianos e o desenvolvimento de estratégias de sobrevivência e manutenção do território. Historicamente, aldeias indígenas foram dizimadas por doenças em outras epidemias (de varíola, catapora, sarampo, entre outras) que afetaram proporcionalmente muito mais indígenas do que não-indígenas no Brasil, desde a colonização. Portanto, as populações indígenas têm em sua memória ancestral amplo conhecimento dos riscos que uma pandemia traz para suas populações.

No cenário nacional, os povos indígenas demandaram do poder público planos de contingência que respeitassem as especificidades dos povos originários. Nesse sentido, a Articulação dos Povos Indígenas do Brasil (APIB) elaborou o *Plano Emergencial Indígena de Enfrentamento da COVID-19 no Brasil* a fim de orientar os povos indígenas na garantia do seu direito de participar ativamente do planejamento dos serviços de saúde, direito resguardado pela Convenção 169 da OIT (Organização Internacional do Trabalho), que dispõe, em seu artigo 25:

1. Os governos deverão zelar para que sejam colocados à disposição dos povos interessados serviços de saúde adequados ou proporcionar a esses povos os meios que lhes permitam organizar e prestar tais serviços sob a sua própria responsabilidade e controle, a fim de que possam gozar do nível máximo possível de saúde física e mental.

2. Os serviços de saúde deverão ser organizados, na medida do possível, em nível comunitário. Esses serviços deverão ser planejados e administrados em cooperação com os povos interessados e levar em conta as suas condições econômicas, geográficas, sociais e culturais, bem como os seus métodos de prevenção, práticas curativas e medicamentos tradicionais.

Nesse novo contexto social, os gestores públicos municipais, a comunidade acadêmica e a comunidade rio-grandina somaram esforços ao protagonismo das aldeias indígenas mbya guarani e kaingang residentes no município de Rio Grande, a fim de garantir a segurança alimentar e as medidas de proteção sanitária, uma vez que o acesso aos seus territórios se tornou restrito, bem como a circulação dos artesãos pela cidade para vender sua arte, sua principal fonte de renda. Neste artigo, fazemos um relato das principais ações ocorridas durante o ano de 2020, a partir de observação participante, no âmbito do Projeto de Extensão e Cultura “Revitalização e Difusão das Culturas Guarani e Kaingang em Rio Grande”, do qual fazemos parte.

AS POLÍTICAS PÚBLICAS E A SAÚDE INDÍGENA

A crise sanitária desencadeada pela pandemia de COVID-19 não apenas trouxe o risco da contaminação e a letalidade do vírus para os povos indígenas, mas também os deixou suscetíveis à atuação de um governo federal que sempre se manifestou contrário à demarcação de terras indígenas, que contrapõe as culturas tradicionais e seus modos de subsistência junto da natureza à falsa ideia de progresso e civilização e, finalmente, que age no sentido de perseguir e de criminalizar seus movimentos de resistência. Dentre muitos exemplos de descabro, destacamos uma entrevista realizada no dia 28 de abril de 2020, quando o país alcançava a marca de cinco mil

mortes causadas pela COVID-19 (hoje, exatamente um ano depois, o número de mortos passa de 400 mil). Nela, ao ser indagado sobre providências em relação à pandemia, o presidente da República respondeu: “E daí? Lamento. Quer que eu faça o quê? Sou Messias, mas não faço milagre!” (informação verbal veiculada na mídia¹¹⁸).

Segundo o próprio Ministério da Saúde, a Secretaria Especial de Saúde Indígena (SESAI) é a “responsável por coordenar o SASISUS (Subsistema de Atenção à Saúde Indígena) e planejar, coordenar, supervisionar, monitorar e avaliar a implementação da Política Nacional de Atenção à Saúde dos Povos Indígenas (PNASPI), observados os princípios e as diretrizes do SUS”. No entanto, para além das políticas públicas da SESAI, é necessário que se respeitem as estratégias de saúde criadas pelos próprios povos indígenas conforme suas formas tradicionais de prevenção e cura. Embora habitem o território brasileiro, eles resistem e pertencem original, subjetiva e culturalmente a suas respectivas nações étnicas, sendo limitados pelas restrições geográficas das fronteiras coloniais implementadas por estratégias jurídico-políticas que objetivam assegurar a hegemonia nacional (FERREIRA, 2009).

Os arqueólogos Luiz Henrique Silva e Marlon Pestana (2018) argumentam que, na cultura mbya guarani, por exemplo, o fumo é imprescindível para a cura, principalmente das doenças trazidas pelos invasores, como a COVID-19. O *petyngua*, cachimbo sagrado, encaminha as rezas sagradas à *ÑanderúTenondé*, evitando que o medo se propague e protegendo o médico-xamã, *karaí* (PESTANA, SILVA, 2018, p. 18). O fumo ameríndio é um dos principais combatentes destes inimigos invisíveis, pois afasta os espíritos malignos e protege de doenças físicas e espirituais.

¹¹⁸ Disponível em: <<https://g1.globo.com/politica/noticia/2020/04/28/e-dai-lamento-quer-que-eu-faca-o-que-diz-bolsonaro-sobre-mortes-por-coronavirus-no-brasil.ghtml>>. Acesso: 22/4/2021.

Igualmente, a ação da FUNAI, órgão responsável por efetivar os direitos diferenciados dos povos originários, tem sido insuficiente para conter o avanço da COVID-19 nas terras indígenas, bem como para abarcar a pluralidade de demandas das comunidades. Até início de dezembro de 2020, segundo pesquisa do Inesc¹¹⁹, a Funai gastara apenas 52% dos recursos orçamentários destinados ao enfrentamento do novo coronavírus entre povos indígenas. Soma-se a isso o fato de que os cortes de verbas e a falta de continuidade nas políticas sociais governamentais agravam, em muito, os riscos dos sujeitos de direitos sociais no Brasil.

Nesse cenário, a APIB apresentou ao governo o Plano Emergencial para Enfrentamento à COVID-19 nos territórios indígenas, quilombolas e comunidades tradicionais. A sua elaboração e validação, na forma do Projeto de Lei n.º 14.021/20, de relatoria da deputada federal JoêniaWapichana – primeira mulher indígena a assumir uma cadeira no Congresso Nacional –, dispõe sobre medidas de proteção social para prevenção do contágio e disseminação da COVID-19 nos territórios indígenas, sugerindo plano emergencial de combate próprio. Entre as proposições do Plano, estavam: acesso universal à água potável, oferta emergencial de leitos hospitalares e Unidades de Terapia Intensiva (UTI) e pontos de internet nas aldeias.

Apesar de sancionado o projeto, houve 22 vetos a artigos com as medidas citadas. Nas palavras da própria deputada JoêniaWapichana, em entrevista à Amazônia Real¹²⁰: “Vetar artigos que possibilitem a proteção à vida das pessoas é concorrer a atos que indicam que está deixando esse grupo ainda mais vulnerável.” Trata-se do Projeto de Lei que mais recebeu vetos no período do governo Bolsonaro. De acordo com Souza e Souza (2020, p. 188):

¹¹⁹ Disponível em: <https://www.inesc.org.br/funai-gastou-apenas-52-dos-recursos-para-enfrentamento-da-covid-entre-indigenas/>. Acesso: 15 de março de 2021.

¹²⁰ Amazônia Real. Povos Indígenas. Entrevista disponível: <https://amazoniareal.com.br>.

É plenamente perceptível que os vetos em questão tocam em pontos essenciais e basilares para a sobrevivência dos povos indígenas no contexto da crise sanitária, negando o direito fundamental à própria dignidade desses povos, demonstrando uma política que somente pode ser entendida como anti-indigenista.

Em seguida, a APIB e entidades científicas e político-partidárias acionaram o Supremo Tribunal Federal (STF), através da Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental (ADPF) 709, reivindicando a proteção do governo brasileiro aos povos originários. Em março e 2021, o ministro Luís Roberto Barroso, do Supremo Tribunal Federal (STF), homologou parcialmente o Plano Geral de Enfrentamento à COVID-19 para Povos Indígenas, apresentado pelo governo federal.

No contexto do nosso município de Rio Grande, desde 2013, vem se construindo um espaço de acolhimento para as populações indígenas que se deslocam até o balneário Cassino para exposição e venda de artesanato na temporada de verão. O Programa Municipal de Saúde Indígena, criado em 2015, proporcionou auxílio não somente à população sazonal e aos jovens estudantes indígenas que vinham de aldeias localizadas em outras cidades do estado a fim de ingressar na Universidade Federal do Rio Grande (FURG), mas também vem atendendo às três aldeias que se estabeleceram na cidade a partir de 2017.

Entre os povos indígenas, a vulnerabilidade e a suscetibilidade a doenças de alto contágio e espalhamento, especialmente as respiratórias como ocasionadas pela COVID-19, são acentuadas pelos métodos de vida comunal-compartilhado (muitas famílias no mesmo espaço), trazendo a possibilidade de adoecimento de uma aldeia inteira quando faltam os mecanismos de controle e acesso a saúde adequados. (Souza; Souza, 2020, p. 186). Assim, no ano de 2020, com o alerta da chegada dos primeiros casos de contaminação pelo coronavírus à cidade, precauções foram imediatamente tomadas no sentido de garantir tanto as informações adequadas quanto medidas de prevenção dentro de cada uma das aldeias do município.

O serviço municipal de saúde conta com três Unidades Básicas de Saúde da Família, referenciadas para as populações indígenas, com profissionais capacitados para acolher a especificidade do atendimento e dar acompanhamento integral através do Programa Municipal de Saúde Indígena, articulando à Secretaria Especial de Saúde Indígena (SESAI). As Unidades Básicas de Saúde da Família (UBSF) são responsáveis pelo atendimento médico e de enfermagem, encaminhamentos de exames, saúde bucal, acompanhamento das famílias, vacinação e atendimentos domiciliares. Os indígenas têm acesso a todos os serviços oferecidos para a população em geral, principalmente ao atendimento aos casos suspeitos de COVID-19 e à Vigilância em Saúde.

De acordo com o Boletim Técnico para o Monitoramento de Impacto da Pandemia de COVID-19 nas comunidades Indígenas de Rio Grande (PESTANA; FREITAS; PRADO, 2020), foi possível observar a preocupação com casos suspeitos, que ficaram em resguardo e isolamento, mas que resultaram em testes negativos, pelo laboratório central de análises de Porto Alegre. Apesar da alta mobilidade observada entre os indígenas, não houve relatos de sintomáticos entre as lideranças que foram questionadas a respeito.

ARTICULAÇÃO DAS COMUNIDADES INDÍGENAS EM RIO GRANDE DURANTE A PANDEMIA

De acordo com o último censo da Secretaria Especial de Saúde de Indígena/Ministério da Saúde, residem em Rio Grande, atualmente, 29 famílias indígenas, distribuídas em três aldeias, além de duas famílias, que moram no meio urbano. Na Aldeia Pará Rokê, da etnia Guarani Mbya, liderada pela Cacica Talcira Gomes, residem 17 famílias e, aproximadamente, 70 pessoas, 20 delas crianças. Na Aldeia Y'yrembé, da etnia Guarani Mbya, liderada pelo Cacique Eduardo Ortiz, o núcleo

familiar é composto por 6 pessoas. A Aldeia GojTanh, da etnia Kaingang, liderada pelo Cacique Cláudio Ka PeniLeopoldino, tem, hoje, 9 famílias e, aproximadamente, 30 pessoas. As duas famílias de estudantes indígenas guarani e kaingang, da Universidade Federal do Rio Grande, que residem em meio urbano, somam 5 pessoas. Assim, mais de uma centena de indígenas sofrem, diretamente, os impactos da pandemia no município. É importante salientar que, desde o início do estado de pandemia, a população indígena residente em Rio Grande sofreu considerável modificação, visto que foi observada a circulação do contingente social nas três comunidades (PESTANA, FREITAS; PRADO, 2020).

Em finais de 2019, foi sancionada a lei nº 8.445 de 7 de novembro, que criou o Conselho Municipal dos Povos Indígenas, vinculado técnica e administrativamente à Secretaria de Município da Saúde. A criação do Conselho se deu pela necessidade de consolidar uma política indigenista no município, com o objetivo de reconhecer a presença indígena e dar autonomia aos povos indígenas na construção de políticas públicas direcionadas a eles. A proposta da criação da lei foi escrita de maneira coletiva por membros da prefeitura, universidade e representantes das comunidades indígenas, com aprovação da minuta do projeto de lei no Fórum Municipal dos Povos Indígenas em abril de 2019, e votação do Projeto de Lei na Câmara Municipal de Vereadores no final do mesmo ano.

O Conselho Municipal dos Povos Indígenas foi protagonista na defesa do direito à vida e à saúde dos guarani e dos kaingang desde o início da pandemia, articulando-se com outras instituições parceiras, como a FURG, IFRS - campus Rio Grande, a Coordenadoria para Políticas Públicas para os Povos Indígenas, a Secretaria Municipal de Saúde e demais parceiros a fim de defender a importância do plano de ação e de emergência para o enfrentamento à COVID-19.

Figuras 1 e 2 - Campanha para a prevenção ao coronavírus em línguas guarani e kaingang.



Fonte: Coordenadoria Municipal de Políticas Públicas para os Povos Indígenas de Rio Grande.

A FURG, através do Laboratório de Desenvolvimento Rural e Cultura do Campo, também organizou, em parceria com a Coordenadoria Municipal de Políticas Públicas para os Povos Indígenas e com a colaboração das lideranças das aldeias, da Secretaria de Cultura, Vigilância Sanitária e do Programa Municipal de Saúde indígena, o *Boletim Técnico - Monitoramento de Impacto da Pandemia de COVID-19 nas comunidades indígenas de Rio Grande*. O primeiro boletim foi divulgado em junho de 2020, criado com o objetivo de proporcionar maior interação e circulação de informações repassadas entre comunidades indígenas, agentes municipais de saúde e o corpo acadêmico da FURG. Desenvolvido de forma periódica por docentes da universidade, e compostos por informações repassadas pela Coordenadoria, os boletins registram as articulações feitas entre a universidade, grupos apoiadores e Ministério Público.

Diante da situação de pandemia, a Coordenadoria Municipal de Políticas Públicas para os Povos Indígenas e o Comitê Intersetorial de Políticas Indigenistas elaboraram o Plano de Prevenção ao Contágio por COVID-19 nas aldeias, pensando suas atividades em dois eixos: 1) atividades de educação para a prevenção ao contá-

gio; e 2) ações para garantia da segurança alimentar e nutricional. A seguir, descrevemos algumas dessas atividades, que constam do Boletim Técnico para o Monitoramento de Impacto da Pandemia de COVID-19 nas comunidades Indígenas de Rio Grande.

AÇÕES DE SAÚDE NAS ALDEIAS

As atividades de educação para prevenção ao contágio foram realizadas pela Secretaria de Município da Saúde, através de equipe multidisciplinar, formada por uma técnica em enfermagem e uma educadora social. Os indígenas receberam doação de álcool glicerinado e de máscaras faciais, com orientação de uso, higiene das mãos e embalagens.

Durante os primeiros meses de pandemia, a necessidade de fazer o isolamento social teve como consequência um forte impacto no cotidiano de todos, uma vez que o modo de vida dos povos indígenas é comunitário, com sua prática de trocas de matérias-primas e de conhecimentos, alta frequência das visitas e mobilidade costumeira entre aldeias. O isolamento prejudicou muito o aspecto econômico da geração de renda, como já mencionado anteriormente.

Figura 3 - Construção da casa de reza (opy) na aldeia Pará Rokê.



Fonte: Gildo Gomes da Silva, habitante da aldeia Pará Rokê.

Na Aldeia Pará Rokê, por exemplo, foram registradas situações de trânsito e troca de materiais e saberes para a construção da OPY, casa de reza e ponto de proteção para os guaranimbyá. Já na Aldeia GojTanh, a liderança relatou que, em muitas aldeias, onde moram seus parentes, a situação é precária, com relatos de falta de alimentos e água. Assim, justificam a mudança de residência dos familiares para a aldeia em questão. Em janeiro de 2020, o censo da Secretaria Especial de Saúde Indígena indicava que vinte famílias indígenas aldeadas residiam em Rio Grande. No mês de julho do mesmo ano, o total de famílias chegou a vinte e nove, o que representa um aumento de 45% no número de famílias indígenas residentes no município durante a pandemia.

O ACOLHIMENTO À ALDEIA Y´YREMBÉ

Os indígenas da Aldeia Y´yrembé residem no município de Rio Grande desde 2016. Sua trajetória é marcada por desafios e, durante o cenário pandêmico, sua situação agravou-se. Desde 2018, a Aldeia estava instalada na Fazenda Invernada Campeira, contando com o apoio de um casal de amigos, que arrendava o local. Entretanto, com o falecimento do fazendeiro, em março de 2020, as condições da comunidade tornaram-se bastante precárias. Uma parte da população se deslocou para aldeias de parentes, na Argentina, restando somente o cacique Eduardo e seu núcleo familiar.

Tendo em vista sua situação, o Conselho Municipal dos Povos Indígenas, o Ministério Público Federal e a Prefeitura Municipal do Rio Grande, somados a membros da sociedade civil, deram início ao *Acolhimento Y´yrembé*, uma operação para garantir a dignidade da vida, saúde e segurança dos indígenas, em cenário de emergência. Para isso, a Prefeitura disponibilizou um espaço, que precisaria de reparos, no Camping Municipal do Cassino. Através de ação da sociedade civil, em parceria com o Conselho Municipal dos Povos Indígenas, foi

realizada uma arrecadação de dinheiro para a compra de um poste de energia elétrica, para fornecimento de energia da CEEE.

Além disso, a Secretaria de Município do Cassino efetuou reformas na rede elétrica da moradia, com fiação nova, instalação de chuveiro elétrico, manutenção e reforma no banheiro da residência, reparos na rede hidráulica, instalação de torneiras, apoio técnico para instalação do poste e fiação subterrânea, para evitar furtos. Com projeto do Gabinete de Programas e Projetos Especiais – GPPE, e com recursos do Ministério Público Federal, fez-se a reforma do telhado da moradia.

MELHORIAS NAS MORADIAS DA ALDEIA GOJTANH

As casas de madeira costaneira da Aldeia KaigangGojTanh, localizada no Porto Municipal do Cassino, não possuíam revestimento interno. Por isso, nos dias de baixa temperatura, o frio entrava nas frestas e deixava o ambiente gelado. Visando melhorar as condições de vida e proteger a saúde dos indígenas, foi lançada a campanha *Casa Quentinha*, para a arrecadação de caixas de leite que seriam usadas com esta função. O Grupo *Engenheiros Sem Fronteiras* se uniu à ideia, doando mantas confeccionadas com caixa de leite e oferecendo o apoio técnico e o empréstimo de ferramentas para a confecção da interiorização das casas. Porém, devido ao cenário de pandemia, não foi possível realizar um mutirão com os integrantes do grupo que realizariam as mudanças. Para solucionar a questão, a engenheira que coordena o Núcleo Rio Grande, Sra. Carmem Lucia da Silveira, ministrou uma oficina que capacitou os indígenas para a atividade em seus lares.

No início de 2020, outro projeto proporcionou melhorias na segurança do local, que foi alvo de roubos, e na instalação de torneiras para melhorar as condições de higiene diante da pandemia.

Figura 4 - Cacique Cláudio revestindo a casa com caixas de leite.



Fonte: Tatiana Bobadilha, do Conselho Municipal dos Povos Indígenas.

SEGURANÇA ALIMENTAR

Através da *Rede Acolher*, a Prefeitura Municipal firmou convênio de doação de cestas básicas com a Refinaria Riograndense, no primeiro trimestre, e com a empresa Graneel Química no segundo trimestre de 2020. A parceria compreendeu a doação total de 287 cestas básicas, em seis meses, sendo duas mensais, por família. Infelizmente, esse convênio não foi renovado por parte das empresas.

Tendo os mantimentos básicos garantidos, ficou evidente a necessidade de fornecer alimentos perecíveis, tais como, verduras, legumes, leite e proteína animal. Através de um Decreto Municipal, as doações direcionadas às aldeias deveriam ser acompanhadas pela coordenadoria, a fim de garantirmos protocolos de higiene. As pessoas que entram

em contato, para saber como ajudar as aldeias, em geral ou alguma específica, foram direcionados para grupos criados no aplicativo Whatsapp para cada aldeia. Neste local, de forma autônoma, os integrantes se organizaram e forneceram os alimentos para complementar a nutrição.

O DIÁLOGO COM INSTITUIÇÕES PARCEIRAS: FORTELECIMENTO DE REDES DE APOIO

A partir dessas primeiras reações ao momento de crise, cada vez mais a comunidade uniu esforços no sentido de se engajar no processo de formação e organização do grupo durante o período de isolamento social em decorrência da COVID-19. À medida que aumentava o número de mortes e contaminações, e a evidente demora para a vacinação, a impossibilidade de deslocamentos, a falta de leitos hospitalares, a escassez de alimentos, o grupo de apoiadores das aldeias também se consolidava. A maior parte dos encontros do grupo foi realizada virtualmente e, somente após a vacinação prioritária das aldeias, é que puderam fazer reuniões presenciais.

Os eventos organizados, como palestras e rodas de conversa com lideranças, artesãos e intelectuais indígenas nos ensinaram como há soluções diversas a limites existenciais comuns, como no caso do combate ao coronavírus. Na busca tanto por explicações a respeito da doença como da medicina de prevenção, cura e subsistência, muitas de nossas práticas etnocêntricas cederam espaço a outras visões mais centradas na diferença, na autonomia e autodeterminação dos povos e nos saberes tradicionais. Em agosto de 2020, foi organizado, na FURG, o curso de extensão *Formação para atuação em área indígena*, voltado para jovens pesquisadores e estudantes de diversos cursos de graduação e ministrado por linguistas e antropólogos de várias universidades do Brasil, entre as quais Universidade Federal de Roraima (UFRR) e Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ-Museu Nacional).

Outras atividades fizeram parte dessa rede natural de solidariedade, que a sociedade riograndina formou, direcionada aos Povos Indígenas. Em junho de 2020, o Grupo de Motociclistas Guardiões da Estrada, de Rio Grande, fez uma campanha de arrecadação de alimentos, na qual foram doados 1.200 quilos de verduras, legumes, cereais, alimentos tradicionais, como banha, farinha de milho e canjica, além de proteína animal. Em julho do mesmo ano, por sua vez, os artistas locais Possidônio Tavares e Everton Luís realizaram uma Live Cultural, com temática junina e arrecadaram dez cestas básicas, que foram doadas para a Aldeia KaingangGoyTanh.

O trabalho em rede, com órgãos estaduais e federais, garantiu o acesso das famílias Guarani Mbyá às cestas básicas da Fundação Nacional do Índio (FUNAI). Isso ocorreu por meio da parceria para transporte e do Conselho Estadual dos Povos Tradicionais do Pampa, com auxílio da articulação da Coordenadoria Municipal de Políticas Públicas para os Povos Indígenas.

Além disso, as aldeias indígenas estão na lista de instituições cadastradas no Programa Mesa Brasil SESC. Além da doação de 120 quilos de leite em pó, o programa doou 200 quilos de peixe, contemplando todas as famílias indígenas residentes no município.

CONFECÇÃO DE MÁSCARAS COM GRAFISMOS INDÍGENAS

Em uma das ações, em parceria com o *Projeto de Cultura de Revitalização e Difusão da Cultura Guarani e Kaingang de Rio Grande* da FURG e a Coordenadoria Municipal de Políticas Públicas para os Povos Indígenas, surgiu a ideia de produzir máscaras para venda junto ao artesanato tradicional. Foram confeccionadas cem (100) máscaras de algodão com tecido duplo e totalmente brancas e canetas para

pintura em tecido na cor preta, para que sobre elas os indígenas nas aldeias pintassem o seu grafismo tradicional..

Os artesãos indígenas customizaram as máscaras com grafismos, desenhos e palavras da sua cultura e língua. As vendas foram realizadas de forma on-line, através de grupos de Whatsapp e da divulgação nas redes sociais.

Foto 5 - Máscaras para o rosto com grafismos kaingang.



Fonte: acervo pessoal/aldeia GoTahn.

A LEI DE EMERGÊNCIA CULTURAL ALDYR BLANC

A Secretaria de Município da Cultura, que participa do Comitê Intersetorial de Políticas Indigenistas da Prefeitura Municipal do Rio Grande, bem como da Coordenadoria Municipal de Políticas Indigenistas e do Conselho Municipal de Políticas Públicas para os Povos Indígenas fez cadastramento das comunidades indígenas no intuito de declará-las como pontos de cultura, possibilitando, assim, acessar os recursos destinados a espaços culturais tradicionais. Cada membro da comunidade, com idade acima de 16 anos, foi cadastrado como trabalhador da cul-

tura, a fim de poder acessar o recurso o auxílio emergencial, caso não tivesse sido contemplado pelo auxílio do governo federal.

No segundo semestre de 2020, cada aldeia participou do Edital da Lei Aldir Blanc de Emergência Cultural, que contou com repasse de recursos federais destinados ao setor cultural, em Rio Grande e municípios de todo o Brasil. Essa iniciativa teve como objetivo ajudar profissionais e organizações culturais que perderam renda em razão da crise provocada pela pandemia do coronavírus. A cooperação entre todos culminou em dois eventos no início do ano de 2021. No mês de março, o Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas do IFRS - Campus Rio Grande promoveu um evento online intitulado *Curso de Cultura Indígena em Rio Grande*, que contou com a participação de sessenta inscritos em três oficinas realizadas entre os dias 15 a 17.

Em abril de 2020, aconteceu o evento decorrente dos projetos contemplados pelo Prêmio *Trajetórias*, da Lei de Emergência Cultural Aldir Blanc, através da Secretaria de Município da Cultura e do Conselho Municipal de Política Cultural, para as aldeias de Rio Grande. Na semana de 12 a 14 de abril de 2021, das 18h às 21h, tiveram lugar as seis oficinas no evento *Resistência Cultural Indígena no Rio Grande*. As oficinas abordaram temas como a culinária e a cestaria kaingang, a cerâmica mbya guarani, a construção da casa de reza (Opy), plantas e árvores medicinais, educação tradicional pelo canto e pela dança, etc. A mediação contou também com o apoio do Conselho Municipal dos Povos Indígenas do Rio Grande.

CONCLUSÃO

Desde que começou a pandemia de COVID-19 devido ao novo coronavírus, houve a necessidade de cooperação e o consequente fortalecimento do elo já existente entre as populações guarani e kaingang

do município (fixas ou sazonais), as instituições de ensino superior e médio como a FURG e o IFRS , a sociedade civil e a gestão pública municipal, por meio do reconhecimento, valorização, promoção e preservação das culturas autóctones presentes na cidade. Para além de aprofundar as relações locais entre universidade-comunidade-aldeias-poder público, também nos integramos a políticas públicas e movimentos indigenistas nacionais, especialmente em uma época de ameaça crescente à sobrevivência dos povos indígenas no Brasil.

“Conhecer para valorizar; valorizar para proteger” foi o lema adotado no Projeto durante o ano de 2020. Incluir a participação indígena nas decisões e políticas públicas por meio do Conselho Municipal dos Povos Indígenas, a partir de suas próprias vozes, demandas e contribuições, propiciou maior compreensão tanto das culturas autóctones que habitam esta territorialidade, quando de sua presença como parte permanente da cidadania. Esse movimento propôs uma ruptura com a lógica hegemônica das constituições políticas tradicionalmente operadas, recriando a participação na esfera pública a partir dos interesses e das necessidades dos sujeitos historicamente excluídos dos processos decisórios.

REFERÊNCIAS

BRASIL. *Atenção psicossocial aos povos indígenas: tecendo redes para promoção do bem viver*. Brasília, DF: Ministério da Saúde. Secretaria Especial de Saúde Indígena: Departamento de Atenção à Saúde Indígena. 2019, pp. 1-50.

BRASIL. *Lei nº 14.021, de 7 de julho de 2020*. Disponível: <https://www.in.gov.br>. Acesso em: 12 ago. 2020.

BRASIL. *Ministério da Saúde. Secretaria Especial de Saúde Indígena. ##COVID-19###*. Brasília, DF, 2020. Disponível em: <https://drive.google.com>. Acesso em: 26 abril 2021.

FERREIRA, A. C. *Políticas para Fronteira, História e Identidade: A luta simbólica nos processos de demarcação de terras indígenas Terena*. Mana. 15(2): 377-410, 2009.

MODESTO, J. G.; NEVES, I. B. Povos Indígenas em Contexto de Crise Sanitária: Reflexões sobre Estratégias de Enfrentamento à Covid-19. *Vukápanavo: Revista Terena*, nº 04, Out/Nov, p.217-242, 2020.

PESTANA, M. B.; SILVA, L. H. C. ÑaeúPetyngúá - que treco é esse? *Revista Memorare*, v. 5, n. 3, p. 15-25, 2018. Disponível em: http://portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/memorare_grupeg/article/view/7331/4247. Acesso: 22 de abril de 2021.

PESTANA, M.; FREITAS, T.; PRADO, D. (orgs.) *Boletim Técnico - Monitoramento de Impacto da Pandemia de COVID-19 nas comunidades indígenas de Rio Grande*. PROEXC, FURG. 2020.

SOUZA, F. C. C.; SOUZA, M. G. A. de. O Direito de Participação Ativa e a Elaboração de Políticas Públicas de Contenção da Covid-19 nas Populações Indígenas. *In: Vukápanavo: Revista Terena*, nº 04, Out/Nov, 2020.



Seção

4

**DIREITOS HUMANOS
e POLÍTICAS PÚBLICAS
DE AÇÕES AFIRMATIVAS**



15

Letícia Schneider Ferreira

Marcello Alves de Souza

**RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS
E DIREITOS HUMANOS:**
a percepção de docentes
do IFRS *campus*
Bento Gonçalves sobre
as políticas de ações
afirmativas

INTRODUÇÃO

As políticas de Ações Afirmativas demonstram ser um instrumento fundamental para combater as desigualdades raciais, em um país composto majoritariamente por uma população negra que ainda se encontra afastada dos bens constituídos socialmente e cuja produção se dá, em grande medida, pela exploração de sua força de trabalho. A observação das relações étnico-raciais no espaço escolar partem do princípio de que haja a presença de todes no ambiente educativo, garantia constitucional que, para ser efetivada de modo pleno, não pode estar descolada da observância da correção de aspectos vinculados à esfera econômica, política, de classe e gênero, que atingem o povo brasileiro, principalmente negros e, entre os indivíduos contidos nesse recorte, as mulheres negras. Os discursos e práticas segregatórias vigentes no estado brasileiro impossibilitam a execução plena dos princípios dos Direitos Humanos, que permitem que cada pessoa possa descobrir e desempenhar seu papel no mundo. Assim, as diretrizes humanitárias, que se constituem ao longo do tempo de modo dinâmico, abarcando as novas demandas que se apresentam, possuem uma concepção emancipatória e se pautam pela perspectiva da dignidade humana. Segundo Flávia Piovesan,

A ética emancipatória dos direitos humanos demanda transformação social, a fim de que cada pessoa possa exercer, em sua plenitude, suas potencialidades, sem violência e discriminação. É a ética que vê no outro um ser merecedor de igual consideração e profundo respeito, dotado do direito de desenvolver as potencialidades humanas, de forma livre, autônoma e plena. Enquanto um construído histórico, os direitos humanos não traduzem uma história linear, não compõem uma marcha triunfal, nem tampouco uma causa perdida. Mas refletem, a todo tempo, a história de um combate, mediante processos que abrem e consolidam espaços de luta pela dignidade humana. (PIOVESAN, 2008)

As Ações Afirmativas, políticas que abrangem uma série de medidas de diferentes naturezas, apresentam-se como uma ferramenta essen-

cial para não apenas revelar a desigualdade abissal existente no Brasil, mas também para demonstrar que a situação de marginalização no país não é aleatória: ela atinge a população negra e se sustenta por meio de discursos de um racismo que permeia todas as camadas e instituições e a conformação social. O racismo que molda a sociedade brasileira se constrói na base de um passado escravagista que perdurou por séculos, baseado não somente na coação violenta, mas por uma série de dispositivos presentes nos discursos, o que tornava a expropriação do trabalho africano escravizado legalizado e aceito como adequado ao momento.

As teorias raciais, discursos falaciosos que se travestiam de ciência no século XIX, os quais atribuíam um olhar hierárquico entre os diferentes grupos étnicos, construiu uma concepção de inferioridade da população negra no intuito de justificar a sua escravização e se manteve no imaginário social nacional até os dias atuais. O fim da escravização, obtida por meio da luta dos escravizados, não significou uma inserção qualitativa dos negros na sociedade, uma vez que o Estado brasileiro não propiciou as condições necessárias de oferta de educação e trabalho para que estes pudessem experienciar uma vida digna. Ao contrário, a estrutura administrativa e política do país construiu um aparato jurídico social que dificultava a ascensão social da população negra, criminalizando aspectos de sua cultura e impedindo o acesso às estruturas sociais básicas, empurrando estes grupos para espaços periféricos dos centros urbanos.

O afastamento da população negra dos bens produzidos socialmente e a naturalização de sua invisibilidade em espaços de poder fazem parte da estruturação das sociedade com base no racismo, perpetuado por uma política que violenta e encarcera os corpos negros. O racismo não é, deste modo, um traço específico de um determinado indivíduo, mas sim uma mazela social na qual todos e todas estamos imersos, e que a única forma de combatê-lo efetivamente é reconhecê-lo e elaborar políticas que coíbam o ideário e as práticas racistas.

Almeida alerta para a existência de um racismo presente nas diferentes instituições em sua obra *O que é Racismo Estrutural?* explicitando que,

[...] o racismo é sempre estrutural, ou seja, de que ele é um elemento que integra a organização econômica e política da sociedade. Em suma, o que queremos explicitar é que o racismo é a manifestação normal de uma sociedade, e não um fenômeno patológico ou que expressa algum tipo de anormalidade. O racismo fornece o sentido, a lógica e a tecnologia para a reprodução das formas de desigualdade e violência que moldam a vida social contemporânea. De tal sorte, todas as outras classificações são apenas modos parciais – e, portanto, incompletos – de conceber o racismo. (ALMEIDA, 2013)

As instituições públicas de educação são espaços privilegiados para refletir sobre a situação das relações étnico-raciais na sociedade e mobilizar mecanismos que demonstrem as disparidades existentes entre a população branca e negra e propor modos de solucionar tais injustiças. Deste modo, a adoção de medidas que proporcionem de modo mais efetivo a inserção da população negra em espaços nos quais antes pouco adentravam é central para mudar essa realidade. Em reportagem ao jornal BBC, Magenta e Barrucho expõem números que salientam o descompasso dos índices educacionais entre negros e brancos, apresentando dados que demonstram inclusive a ampliação do acesso à educação após a adoção de políticas de Ações Afirmativas. A reportagem explicita que,

No Brasil, a taxa de analfabetismo entre os negros (9,1%) de 15 anos ou mais é superior ao dobro da taxa de analfabetismo entre os brancos da mesma faixa de idade (3,9%), segundo o IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística). Em 2018, 6,8% da população brasileira era considera analfabeta. (...) No Brasil, o porcentual de pretos e pardos que concluíram a graduação cresceu de 2,2%, em 2000, para 9,3% em 2017, segundo o IBGE, em grande parte devido às cotas. Apesar disso, os negros não alcançaram os brancos. Entre a população branca, esse índice é de 22%, mais do que o dobro dos negros diplomados. (MAGENDA, BARRUCHO, 2020, s/p.)

Os dados apresentados demonstram que a adoção de políticas de ações afirmativas, como por exemplo as cotas raciais, são fundamentais para o questionamento da situação de exclusão ainda vivenciada pela população negra, grupo a quem o racismo ainda impinge espaços de marginalização. Porém, é relevante apontar que assim como os múltiplos benefícios trazidos pela adoção das Ações Afirmativas, as políticas que traduzem tais perspectivas no âmbito escolar também são diversas e não se resumem somente nas cotas étnico-raciais, abarcando grupos diversos e procurando observar não apenas a entrada, mas também a permanência das e dos estudantes. Ao abordar uma conceituação das Ações Afirmativas, Gomes explicita que,

As ações afirmativas consistem em políticas públicas (e também privadas) voltadas à concretização do princípio constitucional da igualdade material e à neutralização dos efeitos da discriminação racial, de gênero, de idade, de origem nacional e de compleição física. Impostas ou sugeridas pelo Estado, por seus entes vinculados e até mesmo por entidades puramente privadas, elas visam a combater não somente as manifestações flagrantes de discriminação, mas também a discriminação de fundo cultural, estrutural, enraizada na sociedade. De cunho pedagógico e não raramente impregnadas de um caráter de exemplaridade, têm como meta, também, o engendramento de transformações culturais e sociais relevantes, inculcando nos atores sociais a utilidade e a necessidade da observância dos princípios do pluralismo e da diversidade nas mais diversas esferas do convívio humano (GOMES, 2001, p. 6-7).

O acesso à educação no Brasil e a possibilidade de permanecer no espaço escolar sempre esteve vinculado a uma série de privilégios relacionados à perspectiva da branquitude, e a reflexão sobre a necessidade de políticas que realmente democratizem a educação e outros bens culturais, políticos e econômicos não é apenas necessária, mas urgente. A disparidade anteriormente apontada em relação aos índices educacionais não somente podem ser alterados por meio da política de Ações Afirmativas como estas já se mostram eficientes ao longo de seu processo de implementação. A inclusão da

população negra em espaços de educação pública e de qualidade é benéfica a todos, uma vez que permite o convívio com a diversidade e a aprendizagem referente a diferentes realidade e visões de mundo. Santos *et.al.* debatem esses tópicos, afirmando a importância da inclusão da população negra no espaço escolar:

E a inserção diferenciada no ensino superior público brasileiro de estudantes negros e/ou pobres é importante não somente para amenizar a enorme desigualdade quando se compara a pequena inserção desses alunos com a dos alunos brancos e/ou ricos, como essa inserção diferenciada possibilita a convivência entre estudantes de classes sociais e grupos raciais diferentes; contribui para a revisão e a reprovação de preconceitos raciais, de classe e de atitudes discriminatórias; possibilita a formação de profissionais negros ou de origem social pobre gerando novas referências para a sociedade brasileira e novas visões sobre a sociedade brasileira; democratiza (mesmo que minimamente) bens culturais produzidos na sociedade; e, entre outras vantagens, melhora a qualidade de vida dos grupos historicamente vulneráveis (SANTOS *et.al.*, 2008, p. 915)

A abordagem das relações étnico-raciais no ambiente escolar é essencial para que os diferentes segmentos da sociedade observem que a escola é um local acolhedor e multicolorido, e que todos e todas a ele pertencem. O ambiente educativo é um local de convívio e aprendizagem por excelência, e o processo de construir saberes só ocorre perante a troca de conhecimentos respeitosa e empática. A escola é um local de construção de identidades, e para tanto, é importante que esta seja representativa para os diversos grupos étnicos e sociais, que possam enxergar sua integração no espaço educacional como legítima. O processo de integração no espaço escolar ocorre em um contexto social de discriminação e de racismo, e a escola não está alheia a esta condição, sendo, muitas vezes, reprodutora de tais discursos. Gomes aponta as dificuldades da construção de identidades para a população negra em um ambiente hostil que se constituiu, e ainda se mantém, na sociedade brasileira.

É nesse contexto histórico, político, social e cultural que os negros (e as negras) brasileiros constroem sua identidade e, entre ela, a identidade negra. Como toda identidade, a identidade negra é uma construção pessoal e social e é elaborada individual e socialmente de forma diversa. No caso brasileiro, essa tarefa torna-se ainda mais complexa, uma vez que se realiza na articulação entre classe, gênero e raça no contexto da ambiguidade do racismo brasileiro e da crescente desigualdade social. (GOMES, 2011, p. 110)

Deste modo, é essencial salientar que as Políticas de Ações Afirmativas não são frutos de dádivas governamentais, mas sim o resultado de uma longa história de lutas e pressões por parte da comunidade negra brasileira que, ao longo das décadas de organização, denuncia a marginalização da qual é alvo e se mobiliza por soluções para esta injusta realidade. Assim, políticas de inserção, entre as quais as cotas étnico-raciais, possuem um caráter reparador das desigualdades sociais brasileiras, reveladas por muitos integrantes da comunidade negra em espaços de articulação e convívio. Silva e Silva expõem que:

As políticas atinentes às cotas étnico-raciais são recentes no Brasil, mas remetem a históricos movimentos sociais antirracismo que conduziram à criação da Frente Negra Brasileira, em 1931, ao ativismo do movimento “Teatro Negro”, nos anos 1950, sob a liderança de Abdias do Nascimento, ou ainda, à criação do Movimento Negro Unificado (MNU), em 1978, para citar alguns importantes marcos dessa trajetória. (SILVA, SILVA, 2018, p. 421-422)

Atendendo à sua missão de oferecer uma educação gratuita, de qualidade e voltada para uma formação cidadã para todos e todas, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul propõe uma série de medidas não apenas para permitir o ingresso de grupos em vulnerabilidade social, mas também para sua permanência no ambiente escolar. De igual modo, o espaço educativo deveria ser um local de discussão sobre tal realidade, problematizando-a e buscando soluções para combater o preconceito que estrutura os discursos e práticas sociais. A constituição

de ambientes que se dediquem à promoção da disseminação de uma cultura em prol da igualdade, como os Núcleos de Estudos e Pesquisas em Gênero e Sexualidade (NEPGS), Os Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNES) e os Núcleos de Estudos Afrobrasileiros e Indígenas (NEABI) demonstram o compromisso da instituição em abordar estas questões no espaço escolar, proporcionando momentos de reflexão e de interação entre os diversos olhares. Entretanto, não é suficiente a existência destes locais, bem como de outras práticas voltadas às Ações Afirmativas: é fundamental que a comunidade escolar tenha ciência das propostas da instituição para combater todas as formas de preconceito.

A presente pesquisa, empreendida no ano de 2018, teve por finalidade observar a percepção de Docentes dos Cursos de Licenciatura de Física e de Matemática do Campus Bento Gonçalves sobre a temática das Ações Afirmativas, procurando observar qual sua concepção sobre este tópico e se estes se encontravam cientes da aplicação de medidas com este viés no espaço institucional. Foi elaborado um questionário com perguntas abertas e fechadas no intuito de delinear um perfil dos docentes e avaliar sua perspectiva em relação às Ações Afirmativas, sendo entregues aos professores e professoras que estavam atuando nas disciplinas do 1º semestre dos referidos cursos, totalizando 18 respostas. Assim, a partir das respostas obtidas, foi possível refletir sobre como os docentes de determinadas áreas do conhecimento avaliam as políticas de Ações Afirmativas na instituição.

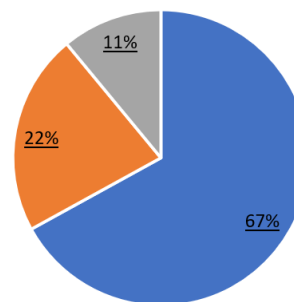
AÇÕES AFIRMATIVAS: OLHARES E REFLEXÕES

O presente estudo, inicialmente, realizou um delineamento do perfil dos docentes que colaboraram com a pesquisa. Entre os 18 professores e professoras que responderam as perguntas, 10 se afirmaram como pertencentes ao sexo feminino e 8, ao sexo masculino. As

idades variaram entre 25 e 61 anos, sendo a maioria (67%) docentes efetivos do IFRS, havendo, também, servidores efetivos, mas em período de estágio probatório e professores substitutos.

Figura 1 - Vínculo com o IFRS.

Vínculo com o IFRS

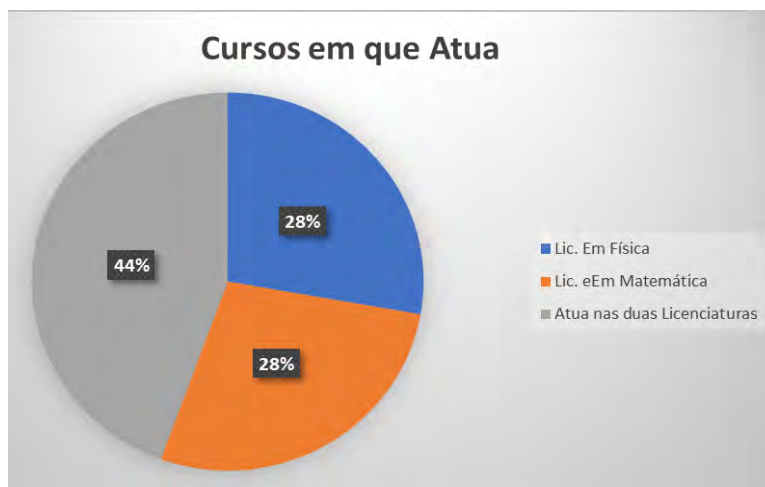


■ servidor efetivo estável ■ servidor efetivo em estágio probatório ■ professor substituto

Fonte: Autores, 2020.

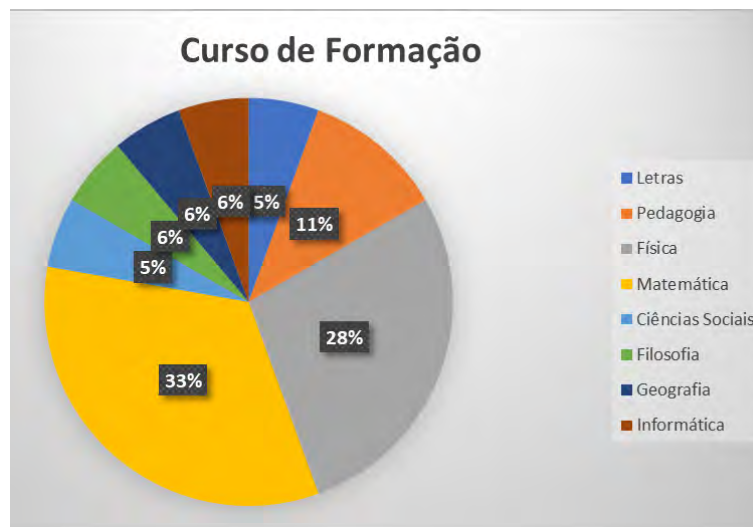
A ampla maioria dos docentes abordados atua em ambos os cursos de Licenciatura das áreas de Exatas, havendo, todavia, alguns que expuseram ministrar disciplinas específicas referentes a um ou outro curso de graduação. A grande maioria dos Professores que atuam nos dois cursos analisados nesta investigação são professores que assumem disciplinas presentes em ambas as grades curriculares, como é o caso de disciplinas como História da Educação ou algumas disciplinas eletivas, como, por exemplo, Educação e Diversidade. Alguns professores que auxiliaram na pesquisa referiram também que, uma vez que ministravam disciplinas iniciais, de teor básico e cujos saberes eram fundamentais para ambas as Licenciaturas, também atuavam em ambos os cursos. Deste modo, é possível observar que os professores que contribuíram com o estudo também possuíam variadas formações em sua trajetória acadêmica.

Figura 2 - Cursos em que os Docentes entrevistados atuam.



Fonte: Autores, 2020.

Figura 3 - Área de Graduação dos Docentes.



Fonte: Autores, 2020.

Entre os colaboradores da pesquisa, foi possível observar que a maioria estudou em universidade pública (61%), seguido por universidades privadas (33%) e comunitária (6%) e no período da aplicação do questionário a maioria dos docentes possuíam Mestrado como sua maior titulação (50%), apesar de referirem estarem realizando Doutorado durante aquele momento, só foram contabilizados os cursos concluídos. Além dos docentes com título de Mestre, havia ainda colaboradores com Doutorado (33%), Pós-doutorado (11%) e Especialização *Lato Sensu* (6%).

Após este breve panorama sobre o perfil dos docentes colaboradores, mostra-se relevante observar as respostas das questões dissertativas referentes às percepções destes profissionais da educação sobre as Ações Afirmativas. Quando questionados sobre o conceito de Ações Afirmativas, a ampla maioria, com exceção de 1 docente, demonstraram conhecer o termo e explicitaram que tais políticas visavam grupos “em vulnerabilidade” ou “minorias”, referindo que o objetivo de tais ações seriam a superação de desigualdades sociais. Alguns docentes argumentaram sobre o papel do Estado em tais políticas e a necessidade de incluir tais grupos na participação do exercício democrático. Em relação à definição das Ações Afirmativas, é possível perceber que os professores estão familiarizados com a proposta destas políticas de inclusão e permanência no espaço educativo.

Respostas ao questionamento:

- São atos tomados com o objetivo de eliminar as desigualdades. Visam atribuir direitos iguais a grupos oprimidos em nossa sociedade. (COLABORADORA Nº12)
- Considero que estas ações buscam “afirmar” a todos e todas os sujeitos a garantia de igualdade de condições, eliminando discriminações e possibilitando a participação de grupos considerados minoritários em processos sócio-políticos. (COLABORADOR Nº 6)

- São políticas públicas capitaneadas pelo Estado com o intuito de atender a grupos sociais marginalizados. Elas não devem ser eternas, por isso são repensadas e alteradas sempre que necessário. (COLABORADOR N° 1)

Outra questão solicitava que os respondentes avaliassem qual a importância das Ações Afirmativas para a sociedade. A ampla maioria dos docentes ressaltou a importância das medidas implementadas sob a ótica das Ações Afirmativas para a correção de distorções existentes na sociedade. Desse modo, a ampla maioria dos docentes demonstrou estar consciente das situações desiguais estabelecidas no país e que estas acabam por se traduzir na desigual distribuição dos bens sociais produzidos, em grande medida, por aqueles que acabam alienados de tais benefícios e direitos:

- As ações afirmativas são essenciais. A nossa construção social enquanto sujeitos eurocêntricos tende a perpetrar concepções de segregação e de superioridade de uns sobre outros. Diante disso, as ações afirmativas são necessárias para que sejam garantidos os direitos individuais de cada sujeito. (COLABORADOR N° 6)
- Em uma sociedade desigual do ponto de vista material e simbólico, essas medidas são muito importantes para que se ataque os problemas de maneira mais rápida e efetiva. (COLABORADOR N° 5)
- Dar oportunidades igualitárias aos cidadãos (COLABORADORA N° 10)
- Para mim, as ações afirmativas são importantíssimas, pois contribuem com a diminuição de um desequilíbrio que a sociedade, voluntariamente, não conseguiu (nem quis) combater. (COLABORADORA N° 8)

- Superar desigualdades de oportunidades. Ainda no exemplo das cotas nas universidades, tal medida é importante porque negros e estudantes de escolas públicas não tem a mesma oportunidade ao longo da vida para poder ingressar na Universidade. Os seja, não se trata de um problema intelectual (de capacidade de aprendizagem), mas sem de um problema social (de falta de equidade). (COLABORADOR Nº 11)

Ao serem questionados sobre o conhecimento e participação em algum dos Núcleos de Ações Afirmativas, 9 docentes explicitaram que desconhecem estes espaços, 8 conhecem, mas não participam e apenas um dos colaboradores afirmou ter participado do NEABI. Sobre a questão referente à visão dos professores acerca da efetividade e importância das ações organizadas a partir dos Núcleos presentes no *campus*, aqueles docentes que desconheciam tais espaços não souberam responder; todavia, aqueles que, apesar de não participarem efetivamente, acompanham algumas ações, avaliaram as atividades propostas e apontam inclusive a necessidade de ampliar atuação destes espaços de exercício democrático:

- As ações afirmativas presentes hoje no campus são louváveis e organizadas com uma preocupação de abordar a temática. Podem ser ampliadas e mais divulgadas. Os professores “precisam” abordar esses temas em aula e não somente nos dias do índio e da consciência negra, por exemplo. (COLABORADOR Nº 16)
- Acredito que elas precisam estar mais presentes no cotidiano da instituição. O NEABI, por exemplo, precisa refletir as suas ações sobre a comunidade acadêmica de forma mais inclusiva, intensificando o debate sobre as próprias reservas de vaga, por exemplo. (COLABORADOR Nº 2)
- Infelizmente, não tenho conhecimento suficiente para estabelecer uma posição (o que é um indicador de que eu deveria buscar saber mais) (COLABORADORA Nº 8)

Apesar de muitos dos colaboradores da pesquisa desconhecerem ainda as ações dos Núcleos, informação que pode contribuir para que as ações de divulgação se tornem mais abrangentes, foi possível averiguar que aqueles que conhecem as atividades promovidas pelos Núcleos acreditam que estas são fundamentais para o combate às desigualdades no ambiente escolar.

Entretanto, as questões que se referiam especificamente ao tema das cotas no espaço escolar, sem especificar cotas étnico-raciais ou cotas sociais, permitiram observar uma certa divergência na posição dos docentes. A questão “Na sua opinião, de que forma a presença de estudantes cotistas impacta no ambiente acadêmico?” apresentou respostas que avaliavam positivamente tal presença, mas também professores que criticavam a adoção de cotas, apontando-as como discriminatórias. Deste modo, aqueles que discordaram de tal política, enfatizaram o fato de desconhecerem quais alunos seriam cotistas, logo, não poderiam avaliar, possibilitando a compreensão de que, na visão destes professores, a adoção das cotas, ao invés de possuir um viés reparador, propiciaria a manutenção de situações de desigualdade.

- Não saberia dizer se há impacto, uma vez que nunca foi dito para mim que nas turmas em que lecionei haviam cotistas. Pode ser que eu já tenha dado aula para alunos cotistas, mas nunca percebi a diferença. (COLABORADOR Nº 18)
- Acredito que acaba por gerar, por si só, desigualdades sociais (COLABORADORA Nº17)
- Acho que a melhoria do ensino público gratuito certamente evitaria a questão das cotas (COLABORADOR Nº 14)

Deste modo, é possível perceber que o tema da adoção de cotas sociais e raciais é um tema sobre o qual ainda é necessário um debate mais amplo, para que possam ser observadas e refletidas algumas questões tais quais: o fato de que mesmo que o professor não

tenha esclarecimento sobre quais alunos são oriundos do sistema de cotas ou não, é possível inferir se há benefícios nessa diversidade no interior da escola. Outro ponto interessante é o fato de que medidas reparatórias por vezes são percebidas como incentivadoras de desigualdades, invertendo a lógica que motiva tais ações.

De fato, é fundamental desconstruir a perspectiva de que há um processo meritocrático na obtenção de uma vaga na educação pública, em especial na educação superior e que demande somente o esforço individual, que acaba por ignorar todo o entorno social que envolve as pessoas. A compreensão sobre as cotas raciais também se mostra necessária, pois muitos ainda não vislumbram o fato de que as cotas sociais não garantem a presença de grupos étnicos diversos no ambiente da escola.

Há situações histórico-sociais que atravessam especificamente as populações negra e indígena e que devem ser reconhecidas na promoção das cotas raciais, como as marginalizações relativas ao fenótipo dessas populações e que impediam que estas alcançassem espaços de poder. As trajetórias destes grupos específicos contribuem sobremaneira para inclusive desacomodar a escola e incitar a criatividade e novos olhares sobre a realidade. Deste modo, em relação aos impactos da presença de alunos cotistas no espaço escolar e acadêmico, alguns docentes referiram seus impactos positivos.

- Impacta muito, pois traz ao ambiente acadêmico “tradicional” aqueles que não tinham voz e vez na sociedade. É um exercício de cidadania e que precisa ser fortalecido a medida que se amplia o acesso. Por mais que tenham críticas do tipo “estão pegando o nosso espaço”. Se cria o espaço para o diálogo. (COLABORADOR N°5)
- Não sei quais dos meus alunos são cotistas, sinceramente. Para mim, porém, seu ingresso é fundamental para aproximar nossa

instituição do que a sociedade é realmente. Posso contar nos dedos alunos negros, deficientes, por exemplo. A presença de alunos cotistas impacta a instituição como um todo. Os alunos vivenciam ainda mais a diversidade natural da sociedade. Professores, idem. É preciso rever valores e em alguns casos, a metodologia de ensino. (COLABORADORA Nº 8)

- Acredito que impacta positivamente na medida em que o ambiente reflete a distribuição social e racial que há no país. (COLABORADORA Nº 9)

Outro tópico presente no questionário foi a solicitação da concordância ou não se a política de cotas era uma forma adequada de corrigir as desigualdades étnicas, podendo os colaboradores optar entre cinco alternativas: concordo totalmente, concordo parcialmente, não sei, discordo parcialmente ou discordo totalmente. Os resultados são apresentados no gráfico abaixo:

Figura 4 - Gráfico: Você considera a política de cotas uma forma adequada de corrigir desigualdades étnicas?



Fonte: Autores, 2020.

A maioria dos docentes que responderam ao questionário concorda total ou parcialmente que a adoção do sistema de cotas é adequada para corrigir desigualdades étnicas; entretanto, alguns respondentes destacaram, ao lado da questão, que sua concordância estava vinculada às cotas sociais em um dos casos, e em outras situações, dois docentes expuseram que há outras formas e que as cotas não são o único meio de corrigir essa distinção social.

A respeito do questionamento referente à experiência de testemunhar ou ter conhecimento de casos de conflito de ordem étnico-racial em sala de aula ou em outros espaços acadêmicos, 12 docentes referem não ter passado por tal experiência ou ter ciência de algo semelhante, enquanto 6 responderam positivamente à questão. Por fim, o último item do questionário solicitou a opinião dos docentes sobre o impacto das Ações Afirmativas na ocorrência ou na resolução de conflitos no ambiente acadêmico. Muitos docentes referiram não se sentirem em condições de responder ou que nunca haviam pensado no assunto. Outros professores e professoras afirmaram que acreditam que as medidas afirmativas diminuam os conflitos no interior da escola devido ao convívio e aprendizagem por meio da prática da alteridade, enquanto outros apontam a possibilidade de que conflitos existam e que possam até ocorrer devido a muitos olhares diferentes, sendo isso positivo ao ambiente educativo.

- Penso que são temas distintos e que há de se ter todo cuidado ao relacionar conflitos e impactos das ações afirmativas, pois não há registros de conflitos expressivos em função da adoção de ações afirmativas, esse era o argumento dos opositores das políticas que não se confirmou. Por outro lado, a ampliação da diversidade no meio acadêmico torna rica a experiência do aluno inclusivo no desenvolvimento da capacidade de contornar conflitos. (COLABORADOR Nº 2)

- Entendo que tais ações potencialmente evitam a existência dos conflitos. (COLABORADORA N°7)
- Quanto à ocorrência, acredito que conflitos são necessários e podem gerar espaço para discussão. Não vejo as ações afirmativas como algo que pode resolver conflitos no ambiente acadêmico. Podem sim ampliar e justificar novos pensamentos, uma abertura ao diferente, que possui os mesmos direitos e deveres, pois possuem auxílios, etc. É uma questão de visão da sociedade. Se acredito em uma sociedade mais justa, com menos desigualdade social, é preciso tratar essas temáticas de forma aberta e buscando argumentos históricos para auxiliar na discussão. (COLABORADOR N° 5)
- Acredito que as ações afirmativas têm impactado na ocorrência de conflitos no ambiente acadêmico de forma contundente. Entretanto, estes conflitos permitem ou possibilitam que possamos dialogar sobre as diversidades que constituem os espaços sociais e que necessitam de voz e vez para se verem representadas enquanto sujeitos de direito. (COLABORADOR N° 6)

Assim sendo, a partir dos dados coletados e apresentados no presente capítulo, é possível refletir sobre a importância das Ações Afirmativas na visão dos docentes das Licenciaturas de Matemática e Física do *campus* Bento Gonçalves do IFRS: de um modo geral, os profissionais da educação que colaboraram com a pesquisa apontaram a relevância de tais medidas para a obtenção de uma sociedade menos desigual. É, entretanto, necessário avançar em relação à divulgação das Ações Afirmativas implementadas no âmbito do campus, estimulando uma maior participação e adesão a suas propostas. O ambiente escolar é um local da divergência e do convívio, e as Ações Afirmativas possibilitam que olhares diversos estejam presentes em um ambiente educativo voltado para todos e todas, sendo uma ferramenta fundamental para obter uma sociedade de fato mais justa e igualitária.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, S. *O que é racismo estrutural?* Belo Horizonte: Ed. Letramento, 2018.

COELHO, W. N. B.; COELHO, M. C. Os conteúdos étnico-raciais na educação brasileira: práticas em curso. *Educar em Revista*, n. 47, p. 67-84, 2013.

GOMES, J. B. B. *Ação afirmativa e o princípio constitucional da igualdade*. Rio de Janeiro: Renovar, 2001.

GOMES, N. L. Diversidade étnico-racial, inclusão e equidade na educação brasileira: desafios, políticas e práticas. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*. Periódico científico editado pela ANPAE, v. 27, n. 1, 2011.

MAGENDA, M.; BARRUCHO, L. Protestos por George Floyd: em seis áreas, a desigualdade racial no Brasil e nos EUA. *BBC News Brasil*, publicado em 04 de junho de 2020. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-52916100>. Acesso em 03 de setembro de 2020.

PIOVESAN, F. Ações Afirmativas no Brasil: desafios e perspectivas. *Revista Estudos Feministas*, Florianópolis, 16(3): 424, setembro-dezembro/2008.

SANTOS, S. A. *et al.* Ações afirmativas: polêmicas e possibilidades sobre igualdade racial e o papel do estado. *Revista Estudos Feministas*, v. 16, n. 3, p. 913-929, 2008.

SILVA, M. L.; SILVA, M. F. B. As cotas étnico-raciais nas universidades federais brasileiras e o imperativo da inclusão. *Educação*, v. 41, n. 3, p. 418-426, 2018.

SILVA, R.; TOBIAS, J. S. A educação para as relações étnico-raciais e os estudos sobre racismo no Brasil. *Revista do Instituto de Estudos Brasileiros*, n. 65, p. 177-199, 2016.



16

Fábio dos Santos Gonçalves

**O DESAFIO PARA
AS AÇÕES AFIRMATIVAS
DE CARÁTER REPARATÓRIO
NAS INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO:
entre o racismo à brasileira
e a justiça social
para o povo negro**

INTRODUÇÃO

O presente capítulo objetiva problematizar questões centrais no processo de verificação do componente étnico-racial, atendo-se aos campos da Sociologia e do Direito, referente à compreensão das relações raciais que condicionam o racismo existente na sociedade brasileira.

Nos campos complementares da Sociologia e do Direito, pretende-se, respectivamente, a partir das contribuições de Renato Ortiz (2012) e das análises dos sistemas de aplicação das normas com vistas ao ideal de justiça social, refletir acerca das verticalidades impostas pelo dominador-colonizador durante o processo de organização da sociedade brasileira, que terminaram por subjugar socialmente o grupo dos negros, relegando-os a condição de subgrupo, tido como menos digno e menos capaz no que concerne à ocupação dos espaços construídos de relevância e poder, comprometendo consideravelmente a sua possibilidade de ascensão social.

Pretende-se, a partir dessa provocação inicial, ainda que parcialmente, lançar luz à grande questão que permeia o fenômeno do “racismo à brasileira”, que classifica como incômodos determinados corpos tidos – ainda que de maneira velada - como “indesejáveis” quando em determinados locus. Além do exposto, a proposta pretende, na seara do Direito, encontrar justificativa para abordar o tema, na noção braudeliana de duração social. Para Braudel (1992, p.43), trata-se de “tempos múltiplos e contraditórios da vida dos homens, que não são apenas a substância do passado, mas também estofa da vida social atual”. Isso significa o indício teórico de que as “sanções sociais”, tidas como jurídicas em dado momento histórico – por exemplo, uma vez aceitas para lidar com os negros no país -possam ecoar socialmente, através dos anos, transmutadas em um sistema legal vigente que, implicitamente, as acolham como válidas.

No que tange às etapas de abordagem – seja sob o viés sociológico ou a partir da análise das normas, apresentam-se dois momentos distintos, quais sejam – primeiramente, a exposição sócio-jurídica das bases e referenciais teóricos que sustentam a abordagem e, posteriormente, o fomento de reflexões pertinentes às temáticas inerentes e eventuais assuntos correlatos. A metodologia privilegia o método dedutivo e a técnica de pesquisa bibliográfica.

A discussão proposta propicia a reflexão referente ao atual cenário político sobre as tensões raciais ainda presentes em nossa sociedade, em especial no contexto de fraudes no acesso às vagas destinadas à negros (pretos e pardos).

CONTEXTO HISTÓRICO E JURÍDICO DAS AÇÕES AFIRMATIVAS

A constatação de que o Brasil é um país marcado por profundas desigualdades está revelada em estudos, pesquisas, estatísticas e pelos diferentes meios de comunicação. A compreensão de que a produção dessas desigualdades é decorrente de um complexo processo de desenvolvimento e desigualdade social e econômica gera e continua gerando um contingente de pessoas em situação de pobreza e/ou de extrema miséria, também não é nova.

No entanto, quando se considera a dimensão cultural, a reprodução da pobreza e da miséria é permeada por outros fatores que aumentam sua complexidade, tais como a presença de preconceitos e discriminações de gênero, geração, orientação sexual ou raça/cor/etnia, que fazem com que pessoas pertencentes a esses grupos tenham dificuldade e/ou sejam excluídas de vários espaços sociais, tais como o do trabalho e da educação fundamental e universitária, entre outros.

Neste sentido, Carneiro e Costa (2003, p. 4) apontam que:

[...] uma concepção mais ampliada de pobreza salienta a existência de uma multiplicidade de dimensões que se sobrepõem na produção, manutenção e transmissão intergeracional desse fenômeno, que interagem reforçando-se mutuamente, gerando situações de difícil solução, dada a natureza complexa e multi-determinada da exclusão.

Os autores citados dizem ainda que numa concepção ampliada da pobreza, tem-se que as dimensões materiais são centrais para a sua determinação e são também suas faces mais visíveis. Entretanto, um diagnóstico e uma estratégia consistente de combate à exclusão devem estar direcionados não apenas para as suas diferentes dimensões materiais, mas também – e talvez principalmente – nas diversas perspectivas pelas quais, em diferentes situações e contextos, distintos vetores se relacionam e se interpenetram, pois é nesse contexto que, em grande medida, se encontram os mecanismos de sua reprodução e permanência, ou seja, criam-se certos circuitos e situações nas quais desigualdades de ordem distintas tendem a se sobrepôr e se reforçar mutuamente, reproduzindo a pobreza e a exclusão. (CARNEIRO E COSTA, 2003, p. 8).

Se do ponto de vista conceitual, a análise do tema da exclusão social apresenta-se com tal complexidade, juridicamente, por meio da ação pública para combatê-la, o desafio também é relevante. Ao não ser compreendida apenas pelo viés econômico, amplia-se para outras dimensões da vida social dos sujeitos, tornando-se necessário aprofundar a compreensão das relações entre as variadas situações de vulnerabilidade enfrentadas pelas pessoas.

A partir dessas considerações sobre a presença das desigualdades que caracterizam a sociedade brasileira, sobre a necessidade de compreendê-las para além do parâmetro econômico, bem como pelo conhecimento que a cultura brasileira é marcada por profundas desigual-

dades sociais e educacionais entre brancos, negros e outros, no contexto político educacional do Brasil, torna-se imperativo promover a equidade respeitando-se a diversidade em todos os âmbitos, atendendo a demanda da população negra, indígena, dentre outros grupos desfavorecidos.

Tais considerações também remetem a outra reflexão sobre políticas públicas, que é sua avaliação, pois, como destacam Carneiro e Costa (2003, p. 14),

[...] uma política eficaz e sustentável de combate à exclusão deve estar voltada para o desenho de programas que incidam sobre estes mecanismos de reprodução da destituição e não apresentar apenas um caráter compensatório de suplemento imediato de carências materiais mais extremas, como o modelo tradicional de assistencialismo fazia. Adotar esta diretriz acarreta consequências para o desenho de políticas e programas desenvolvidos pelo poder público.

Nesta direção, a reflexão proposta se caracteriza como uma avaliação compreensiva que deve contemplar todo o processo de implementação de ações visando à equidade e os efeitos que podem ser realmente atribuídos a um programa de ações afirmativas que busque modificar a realidade.

Neste contexto: “As ações afirmativas compreendem políticas amplas de inclusão de grupos discriminados” (BARBOSA, 2006). Seu objetivo é oferecer um tratamento diferenciado que compense, se assim se pode dizer, as desvantagens acumuladas historicamente devido ao racismo e a outras formas de discriminação. Portanto, estas ações pressupõem o reconhecimento da desigualdade entre os diferentes grupos étnicos, afetados pelas políticas públicas universais sob a pretensa ideia de que “todos somos iguais perante a lei”. Barbosa (2006) apresenta alguns indicadores que demonstram o quanto esta “igualdade” é falsa, e ressalta as discrepâncias entre a igualdade formal e material, indicando que as políticas públicas universais acabam por reproduzir desigualdades estruturais ao invés de combatê-las. Segundo assevera

Barbosa (2006, p. 26), a ausência das políticas de ações afirmativas acaba por perpetuar a desigualdade. O autor acima citado menciona

[...]do total dos universitários, 97% são brancos, sobre 2% de negros e 1% de descendentes de orientais; que sobre 22 milhões de brasileiros que vivem abaixo da linha da pobreza, 70% deles são negros e sobre 53 milhões de brasileiros que vivem na pobreza, 63% deles o são...". (BARBOSA, 2006, p. 26).

Como forma de combate a essas diferenças, surgem as políticas de ação afirmativas com recorte étnico-racial e social, com a finalidade de repudiar um passado de exclusão sistemática dos negros, além da restrição ao acesso aos direitos humanos fundamentais. Estas ações perpassam as políticas econômicas, educacionais, de saúde, trabalho, emprego e renda, responsabilizando o governo federal pelo incentivo à inserção de grupos que vivem à margem dos preceitos constitucionais e que, portanto, necessitam dessas medidas como estímulo à sua sobrevivência.

Historicamente ou, mais precisamente, a partir de 1967, o Brasil vem promovendo a discussão sobre as formas de discriminação racial. Em 2001, assinou a Declaração de Durban (África do Sul), a qual decorre da 3ª Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação racial, a Xenofobia e as Intolerâncias Correlatas. O Brasil, como signatário, obriga-se a implementar medidas reparatórias às vítimas de racismo, discriminação ou formas conexas de intolerância, por meio de políticas públicas de ação afirmativa. Cavalheiro (2005, p. 66), ratifica e acrescenta:

Potencializado, sobretudo, pelos movimentos sociais negros, o debate em torno da dinâmica das relações raciais na sociedade brasileira vem ganhando mais espaço na esfera pública. O momento atual, portanto, mostra-se profícuo para o redimensionamento de ações voltadas à superação das desigualdades entre negros e brancos na sociedade, mesmo porque, conta-se com o comprometimento manifesto do Estado brasileiro, por esse ser signatário, desde 1968, de vários tratados e convenções internacionais que objetivam a eliminação da discriminação racial da qual a população negra tem sido alvo.

Nesta perspectiva, a igualdade racial passou a fazer parte da agenda de discussões do governo federal, configurando-se como meta e desafio para a gestão pública e à sociedade. Assim, um outro olhar responsável é dispensado às iniquidades resultantes da discriminação e das desigualdades raciais. Segundo Barbosa (2006), tais iniquidades têm colocado o Brasil dentre os piores Índices de Desenvolvimento Humano Mundial (IDH).

O IDH é um ranking do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), e é utilizado para medir o nível de desenvolvimento humano dos países a partir de indicadores de educação (alfabetização e taxa de matrícula) longevidade (expectativa de vida ao nascer) e renda (PIB *per capita*). Países com IDH até 0,499 são considerados de desenvolvimento humano baixo; com índices entre 0,500 e 0,799 são considerados de desenvolvimento humano médio; e com índices maiores que 0,800 são considerados de desenvolvimento humano alto. Ao alcançar o patamar de IDH de 0,800, pela primeira vez, o Brasil entrou para o grupo de países de alto desenvolvimento humano. Verifica-se que, em um país em que os afrodescendentes são 64% dos pobres e 69% dos indigentes (dados do IPEA), em que, no índice de desenvolvimento humano geral (IDH, 2018), figura em 79º lugar, mas que, sob o recorte étnico-racial, o IDH relativo à população afrodescendente o indica na 108ª posição (enquanto o IDH relativo à população branca o indica na 43ª posição), faz-se essencial a adoção de ações afirmativas em benefício da população afrodescendente, em especial nas áreas da educação e do trabalho. (IPEA, 2015).

Como forma de combate a essas desigualdades, foram implementados programas a nível federal tais como: o Fome Zero e o Bolsa Família, ambos buscando permitir o acesso da população mais pobre à transferência de renda e à alimentação. Nesse sentido, comunidades como as remanescentes de quilombos passaram a receber estímulos à melhoria de qualidade de vida. Também foram criados setores espe-

cíficos para tratar da temática da igualdade racial, como a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do Ministério da Educação; a Coordenadoria de Regulamentação Fundiária do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária e a Assessoria Especial de Promoção da igualdade de Gênero, Raça e Etnia; e a Secretaria Nacional de Juventude e Políticas para as mulheres e Direitos Humanos.

Na área de educação, surgiu o ProUni (Programa Universidade para Todos) e o sistema de cotas para negros nas universidades, sob a intenção de possibilitar a permanência de jovens negros nas instituições particulares de educação superior, como estratégias para “reverter as diversidades entre os dois Brasis, o negro e o branco, atestado por pesquisas e indicadores sociais” como já apontado por Barbosa (2006, p. 28).

Estas informações remetem à constatação de que a universidade deve ter como preceito se engajar no debate de ideias relevantes para a garantia do futuro que idealizamos, como sugere Mulholland (2006).

Se tornar a democracia uma prática efetiva é a maior dessas ideias, então jamais poderemos considerar o Brasil uma nação democrática enquanto a população negra for mero objeto do conhecimento, e enquanto prevalecer a diferença de oportunidades no acesso ao ensino superior, com base em fatores raciais.

Para Kabengele Munanga, citados por Mulholland (2006), com o aprofundamento das discussões sobre a implementação de políticas afirmativas para inclusão racial no ensino superior surgem questionamentos sobre não só o que é ser negro, como também sobre o que é ser branco, em uma sociedade racista, cujas práticas discriminatórias e discursos preconceituosos são interiorizados visivelmente nas representações sociais, na identidade nacional, nos ideais de branqueamento. O fenômeno psicossocial do privilégio simbólico da brancura reflete-se nas discussões políticas, na medida em que questiona a eficácia dos sistemas de cotas para negros. Persiste a preocupação em diluir o debate racial na problemática socioeconômica o que, na visão

de Mulholland (2006, p. 45), significa mencionar que há indícios de que o domínio da aprendizagem do conteúdo racista na sociedade não é apenas cognitivo, mas é também afetivo. Diante desta realidade, além de criticar o atual imaginário imposto aos negros, é necessário desenvolver novas representações étnico-raciais, confere o autor.

Estas considerações permitem compreender a desigualdade da população negra no sistema educacional brasileiro e afirmam a dificuldade de progressão apresentada por este segmento, o qual não se justifica somente por desvantagens originadas da pobreza. Com base em dados do IBGE, Cavalleiro (2005, p. 69) indica, "que crianças negras deixam a escola mais cedo que crianças brancas, mesmo que estas se encontrem na mesma condição social". Como consequência, a população negra tem apresentado os piores indicadores educacionais nas taxas de analfabetismo.

Em decorrência desse processo de educação discriminatório e, conseqüentemente desigual, "o baixo nível de escolaridade da população negra contribui para manter sua exclusão do mercado de trabalho", afirma Cavalleiro (2005, p. 70). Para a autora, devemos acrescentar a isso,

O fato de que os processos de seleção operam, por vezes, com intervenção da mentalidade racista. Valores negativos, como a inadequação, são atribuídos a pessoas negras, desqualificando-as para obter os postos de trabalhos mais elevados. Essa seleção pautada pela orientação fenotípica tem preponderado sobre quaisquer outros critérios para a escolha de candidatos para uma vaga ou uma promoção profissional. (CAVALLEIRO, 2005)

Essas desigualdades aqui apresentadas mostram a ineficácia do sistema de educação brasileiro e propõem que medidas urgentes sejam tomadas para a implementação de instrumentos que visem o efetivo combate das desigualdades entre grupos raciais na sociedade brasileira como um todo e no sistema de educação em particular. Deve ser compreendida a necessidade de tornar essa política cada vez mais

viável, assimilada no planejamento, na definição do orçamento e na ação cotidiana das administrações públicas e privadas em todo o país.

Nesse processo, é relevante a discussão em torno de mecanismos de monitoramento em âmbito nacional e sobre a construção de indicadores para a avaliação dos impactos das políticas públicas voltadas para o combate ao racismo e à discriminação, decorrentes das desigualdades sociais.

A CONSTRUÇÃO DO RACISMO À BRASILEIRA E O PROBLEMA DA MISTIÇAGEM NO BRASIL

O campo das relações raciais no Brasil é marcado por tensões e complexidades presentes desde o período de colonização, que inseriu os corpos negros num processo de escravização e de inferioridade racial, justificado por teorias racialistas que defendiam a existência de grupos biologicamente distintos e hierarquizados. Esse foi o pensamento hegemônico do século XIX que elabora uma noção de raça biológica, sendo superado somente na metade do século XX, apontando a noção de etnia para caracterizar as diferenças entre os povos, por sua cultura e não por sua biologia. (ORTIZ, 2006; LEVISTARUSS, 1952).

A problematização da categoria raça será feita a partir das contribuições de Marcos Chor Maio e Ricardo Ventura, no Livro *Raça como Questão* (2010), assim como do antropólogo Jean- François Vêran (2010) e do sociólogo Antônio Sérgio Alfredo Guimarães, no seu livro *Racismo e Anti-Racismo no Brasil* (2005). Os autores problematizam os sentidos da categoria raça na sociedade brasileira tanto no campo científico, quanto no imaginário social.

Marcos Chor Maio e Ricardo Ventura (2010) percebem os percursos dos sentidos da categoria raça e sua reformulação do cará-

ter estritamente biológico, através do debate na Unesco no pós 2^a Guerra Mundial e da proliferação mundial do nazismo. Foi um longo debate entre antropólogos, sociólogos e biólogos no sentido de compreender as diferenças entre os grupos sociais da humanidade, a fim de não aceitar as hierarquizações realizadas pelas teorias racialistas do século XIX, justificadas pelo racismo científico. Nota-se que o campo acadêmico muda o discurso com as considerações da Unesco - em especial a antropologia, que se concentra no conceito de cultura e/ou etnia para caracterizar os diferentes grupos sociais, tirando o sentido biológico das raças humanas.

Contudo, para fins de defesa dessa política afirmativa, o imaginário social incorporou a noção sustentada pelo racismo científico do século XIX, por intermédio de ações discriminatórias referentes às características fenotípicas, em especial a cor da pele, ainda que não seja essa a noção de raça utilizada na defesa do fenótipo, e sim, a dimensão sociológica.

No campo da Sociologia, o racismo ainda se manifesta por intermédio dessa ideologia racializada e interiorizada no imaginário social, construindo assim um processo sistêmico de exclusão e inferiorização daqueles que carregam consigo características fenotípicas negras. Segundo Guimarães (2005)¹²¹, a compreensão do sentido sociológico da categoria raça está na percepção de “(1) uma desigualdade estrutural entre grupos humanos convivendo num mesmo Estado; (2) uma ideologia ou teoria que justifica ou respalda tais desigualdades. (...) (3) estas formas de desigualdades são justificadas em termos de pretensão caráter natural da ordem social.” (GUIMARÃES, 2005, p. 28).

Cabe salientar que a noção de raça é percebida no meio científico de forma diferente do domínio social, pois, nesse campo, ela aparece como elemento classificatório e discriminatório. (VÉRAN, 2010).

¹²¹ Para problematização da categoria raça Guimarães (2005) utiliza as contribuições de John Rex (1983).

Outro fator essencial para a percepção do tipo de “racismo à brasileira” está na atenção às formas de reprodução com relação a cor. Com isso, devem-se problematizar os sentidos da categoria “cor” que fora construída e vinculada à posição social. Esse sentimento operou durante a primeira metade do século XX para explicar as diferenças sociais através das características raciais, somando também a percepção de caráter (GUIMARÃES, 2005). Transpondo os tempos, percebe-se que as intenções de associar as características fisiológicas à posição social e a percepção de caráter ainda estão vigentes em nossa sociedade.

O racismo existente no Brasil é o produto dessas teorias racialistas que segregavam os diferentes grupos sociais por intermédio de uma ideologia determinista que estigmatizou grupos negros na constituição desta sociedade. E, é nesse sentido que as comissões de aferição das características fenotípicas, inseridas nos contextos de ingresso nas universidades, entendem a importância dos candidatos apresentarem características fenotípicas negras, por terem sido essas determinantes para todo um processo de exclusão racial e social.

Outro fator essencial para a reflexão sobre os desafios na implementação da Política de Ação Afirmativa é a compreensão acerca da mestiçagem, que está presente na gênese da construção da identidade nacional brasileira, dos processos sociológicos e culturais que marcam o tipo de discriminação racial estruturado na sociedade.

Nota-se que a noção de mestiçagem inicialmente é percebida de forma negativa e pejorativa influenciada pelas teorias racialistas do século XIX, que hierarquizaram e racializaram a humanidade, colocando o branco europeu como um tipo ideal a ser atingido (ORTIZ, 2012). Essas teorias impulsionaram a negatividade da pluralidade racial que caracterizaram a sociedade daquela época, ou seja, o Brasil do início do século XX, provocando uma política de imigração que, para além da inserção da mão de obra especializada dos imigrantes europeus, objetivavam o branqueamento da nação através das relações inter-raciais

entre os descendentes de africanos e europeus (SEYFERTH, 1996). As políticas imigratórias incentivadas pelo Estado brasileiro, e as referidas relações entre negros e imigrantes, difundiram-se no imaginário nacional, tornando-se uma das únicas formas de inserção dos negros nos espaços de sociabilidade na sociedade brasileira.

Nesse contexto, surge a figura do “moreno”, ou seja, a categoria pardo - fruto de uma mistura inter-racial vista como negativa e que se positiva por intermédio de um dos maiores fenômenos raciais que destacam o Brasil nesse cenário: “o mito da democracia racial”.

O mito da democracia racial foi a forma utilizada pelo Estado para se abster da responsabilidade advinda das diferenças sociais e raciais na sociedade, pois, a partir das representações raciais de *Casa Grande & Senzala* e *Sobrados & Mocambos*, de Gilberto Freyre, o país ganha destaque internacional, passando a ser considerado um paraíso racial, em que negros, índios e brancos viviam em grande harmonia, em especial no cenário pós-guerra, em que vários países enfrentavam problemas raciais e sociais. (ORTIZ, 2012).

O mito da democracia racial fora problematizado na década de 1950, por intermédio de pesquisas financiadas pela UNESCO a pesquisadores da Escola da USP, desfazendo a ideia de um país sem preconceito. Florestan Fernandes, na obra *A inserção do Negro na Sociedade de Classe*, em que o autor revela que na sociedade brasileira existe “o preconceito de ter preconceito”, denuncia o mito de uma harmonia racial (HASENBALG, 1996). Destaca-se nesse cenário o papel crucial do Movimento Social Negro da década de 1970, o qual denuncia a existência desse mito, que impede a mobilidade socioeconômica dos negros no território brasileiro. Contudo, mesmo havendo a denúncia tanto da academia, como dos negros organizados, o mito foi interiorizado pelo imaginário nacional, mascarando ainda hoje os conflitos raciais existentes em nossa sociedade.

Nas entrevistas realizadas com os candidatos às vagas reservadas para pretos e pardos, percebeu-se a revitalização da categoria pardo, ou do “moreno” de Gilberto Freyre, agora positivado devido à possibilidade de ingresso no ensino superior.

Esses candidatos também reivindicavam sua identidade negra, não pela cor de sua pele ou por suas características fenotípicas, mas por suas relações de consanguinidades com algum parente distante, achando-se no direito de acessar a vaga, ainda que em outros momentos, como na confecção de passaportes, tenham se autodeclarado brancos. Nesse cenário, o pardo torna-se uma identidade almejada e reivindicada, pois mesmo não sofrendo as consequências do tipo de racismo existente no Brasil, imposto pelo fenótipo, que socialmente é racializado e inferiorizado, torna-se uma categoria que carrega o potencial de ingresso na educação superior.

O pardo, portanto, passa a ser uma identificação desejável, passa a ser a tradução de uma falsa democracia racial, pois candidatos com características não negras se apoiaram nessa classificação como o resultado dessa mistura. O pardo é percebido como uma categoria independente da categoria negro, diferentemente da determinação do IBGE, que classifica negros como a somatória de pretos e pardos.

Com isso, o olhar das comissões de aferição passa a ser objetivado tanto pelo domínio teórico das ideologias do branqueamento e da democracia racial, bem como da vivência e da militância do movimento social negro, que historicamente vem apontando esse tipo de racismo fenotípico existente na sociedade brasileira. Aqui também podemos refletir sobre raça como um processo de racialização, que deve ser contextualizado e percebido no seu *locus* de relações sociais. (WEIMER, 2013). Com isso, a disputa da categoria pardo tornou-se um dos maiores desafios para a garantia dos reais sujeitos de direitos das ações afirmativas, haja vista o domínio simbólico da noção do fenótipo negro ainda estar nas formulações do próprio Movimento Social Negro.

O CONTEXTO ATUAL: AS COMISSÕES DE HETEROIDENTIFICAÇÃO

Tem-se como imprescindível, face ao cenário miscigenado e plural da sociedade brasileira, a aferição fenotípica, ou heteroidentificação, devidamente amparada e regulamentada pela Portaria nº 04, de 06 de abril de 2018 - editada e publicada pelo Ministério dos Direitos Humanos.

De toda a sorte, a atuação das Comissões de Heteroidentificação já contava com amplo respaldo jurídico, visto os posicionamentos vinculantes e uníssonos advindos da Suprema Corte brasileira e do Conselho do Ministério Público Federal.

O Supremo Tribunal Federal – ao acolher por unanimidade a Arguição de descumprimento de preceito fundamental 186 (ADPF 186), em abril de 2012 – considerou constitucional a análise dos traços fisionômicos como critério adequado para distinguir negros e não negros o que, por analogia, pode ser aplicado ao grupo social formado pelos indígenas.

“A razão essencial que justifica a adoção desse critério – aparência física e análise fenotípica – reside no fato de serem justamente as características físicas próprias do indivíduo negro a força motriz do preconceito racial no seio da sociedade brasileira”, está no acórdão daquele julgamento (ADPF 186).

Não há dúvida, portanto, que a nomeação de candidatos manifestadamente não negros ou não indígenas para vagas reservadas aos negros e indígenas viola flagrantemente o princípio constitucional da igualdade material, além de destoar das normas que a lei de cotas trouxe ao ordenamento jurídico pátrio.

Permitir, mediante conduta omissiva, que pessoa negra ou indígena, real destinatária da política afirmativa, seja preterida por pessoa não negra, representa a antítese de uma sociedade solidária

e revela falta de comprometimento quanto aos fins de redução da desigualdade social e de promoção do bem de todos sem preconceitos de raça ou cor. Destarte, a nomeação do candidato que indevidamente concorre às cotas reservadas aos negros traduz-se na evidente inobservância dos objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil, previstos no artigo 3º do texto constitucional.

Desse modo, o Legislador abriu caminho para que haja, por meio de procedimentos intrínsecos à heteroclassificação, o controle e a fiscalização necessários à preservação dos fins perseguidos pela lei. Nesse sentido também é a conclusão do Ministro Luiz Fux¹²² ao examinar as providências adotadas pela Universidade de Brasília para evitar fraudes em seu sistema de cotas:

Aliás, devo ressaltar que compreendo como louvável a iniciativa da Universidade de Brasília ao zelar pela supervisão e fiscalização das declarações dos candidatos postulantes a vagas reservadas. A medida é indispensável para que as políticas de ação afirmativa não deixem de atender as finalidades que justificam a sua existência. Não se pretende acabar com a autodefinição ou negar seu elevado valor antropológico para afirmação de identidades. Pretende-se, ao contrário, evitar fraudes e abusos, que subvertem a função social das cotas raciais. Deve, portanto, servir de modelo para tantos outros sistemas inclusivos já adotados pelo território nacional. De qualquer modo, a atuação das universidades públicas no controle a verossimilhança das declarações não dispensa o acompanhamento da questão pelo Ministério Público, a quem compete zelar pela defesa da ordem jurídica (CRFB, art. 127, *caput*).

Ainda que se comprove, mediante exame de DNA, algum resquício de afro-descendência em um indivíduo de pele clara que ocupe uma vaga reservada aos negros, tal fato configura ruptura entre a ação afirmativa positivada e os fins a que se destina – “promoção social daqueles indivíduos que por trazerem as marcas de um grupo estig-

¹²² ADPF 186. Voto do Ministro Luiz Fux. Páginas 119/120

matizado têm o livre desenvolvimento de sua personalidade coarctado em alguma medida". (ARAÚJO, 2007, p. 175-/176). Ou seja, somente o critério da ancestralidade não é suficiente.

No Brasil, o preconceito racial não se baseia na ascendência genética. Em regra, não se discrimina determinada pessoa em razão de ter pai, mãe ou avós negros. Ou seja, a discriminação, no Brasil, distingue-se daquela que se verifica nos Estados Unidos, onde uma gota de sangue pode determinar a identidade racial de alguém, de modo que, nesse caso, a origem é fator de muita relevância no que tange ao preconceito racial existente naquela sociedade.

Sobre isso, é de valiosa contribuição o seguinte excerto do voto da Ministra Rosa Weber¹²³:

Enfim, no que diz com as comissões de classificação formadas pela UnB para avaliar o preenchimento, pelos candidatos às vagas de cotistas, da condição de negro, deve-se considerar que a discriminação, no Brasil, é visual. Expressivo, a propósito, na obra *Um enigma chamado Brasil – 29 intérpretes de um país*, artigo de Maria Laura Viveiros de Castro Cavalcante, sob o título "Estigma e Relações Raciais na obra pioneira de Oracy Nogueira– paulista de Cunha, falecido em 1996, filho de professores brancos e católicos e com doutorado na Universidade de Chicago, nos Estados Unidos. Fez, Oracy Nogueira, extensas pesquisas entre 1940 e 1955 sobre o preconceito racial no Brasil e nos Estados Unidos, forjando os conceitos, ainda ontem lembrados da tribuna, de preconceito de origem e preconceito de marca. Segundo o seu magistério, enquanto nos Estados Unidos prevalece o preconceito de origem, que elege como critério de discriminação a ascendência, a gota de sangue (qualquer que seja a presença de ancestrais do grupo discriminador ou discriminado na ascendência de uma pessoa mestiça, ela é sempre classificada no grupo discriminado), no Brasil viceja o preconceito de marca, em que o fenótipo, a aparência racial é o critério da discriminação, consideradas não só as nuances da cor como os traços fisionômicos.

¹²³ ADFP 186. Voto da Ministra Rosa Weber Página 129

Em recente Ação Civil Pública, movida pelo Ministério Público Federal e pela Defensoria Pública Federal, atuando no Distrito Federal – DF, em desfavor da União Federal, alude-se o que segue:

6.4. Da necessidade de adequação dos critérios de classificação étnico- racial à ordem constitucional.

Não há como não reconhecer os obstáculos que se impõem quando se pretende definir quem é negro no Brasil. Mas é preciso defrontá-los. Por mais penosa que seja a tarefa, dela não podem se desincumbir o Ministério Público, a Defensoria Pública e o Poder Judiciário. Independentemente das dificuldades encontradas, as instituições devem agir para manter incólumes os preceitos constitucionais e a ordem jurídica (Inquérito Civil n. 1.16.000.003618/2015-09 PAJ nº 2016/001-00042).

Em outro julgamento da Suprema Corte, posterior ao julgamento da ADPF 186, o Ministro Ayres Britto, ao analisar as diferentes formas de discriminação sofridas por pobres e negros, teceu as seguintes considerações:

Enquanto o pobre é discriminado por algo externo a ele mesmo, à sua anatomia - que seria a falta de anel no dedo; de canudo de doutor debaixo do braço; ou um automóvel último tipo; ou uma casa residencial suntuosa, luxuosa; ou uma conta bancária polpuda; roupas; nível de vida o negro é discriminado por algo interior a ele; a cor da pele. Isso é completamente diferente, é como se padecesse de um déficit congênito, inato, de hipossuficiência ou de indignidade.

[...]

Aí a Constituição avançou para dizer que o racismo era crime, já no artigo 5º, XLII, para dizer 'a prática do racismo constitui crime' - e foi além - 'crime inafiançável e imprescritível, sujeito à pena de reclusão, nos termos da lei;'. Ou seja, reconhecimento da renitência do racismo como traço cultural brasileiro, porque presente ali naquelas relações de base. Quais são as relações de base caracterizadoras do caráter de um povo, da alma coletiva? As relações de base são aquelas que se passam nos espaços institucionais de que a sociedade se compõe:

escola, igreja, família, empresa, condomínio, partido, sindicato, repartição pública; e, por extensão, os espaços físicos de aglomeração humana: shoppings, por exemplo, rodoviárias, aeroportos, cinemas. E o fato é que, no âmbito dessas relações institucionalizadas da convivência humana, a cor da pele é um elemento de desigualdade, de desigualação por baixo. (RE 597.285, Rei. Min. Ricardo Lewandowski, julgamento em 09-05-2012, Plenário, DJE de 18-03-2014).

Isto posto, torna-se cristalina a orientação majoritária para o sentido de atuação da verificação fenotípica, ou das Comissões de Heteroidentificação. A compreensão acerca da superação da genotipia ou ascendência, enquanto critérios utilizados para a identificação de sujeitos de direito e os eventuais acessos às políticas públicas reparativas, representa avanço inderrogável e ato de justiça à população alijada pelas mazelas do racismo estrutural ainda muito percebido no Brasil.

CONCLUSÃO

Os principais desafios para a implementação das Ações Afirmativas nas Instituições de Educação brasileiras, segundo as constatações a partir das experiências já desenvolvidas, situam-se nos processos de objetificação dos reais sujeitos de direitos, que são os negros e indígenas, ou seja, indivíduos fenotipicamente reconhecidos como tais e, portanto, passíveis de discriminação racial na sociedade brasileira, fortemente marcada por ideologias que impuseram ao negro principalmente, um espaço social e simbólico de inferioridade, conforme depreende-se a partir da análise dos contextos histórico e jurídico brasileiro, sobretudo no período republicano, mas não apenas nesse.

Essa equivocada noção foi constantemente permeada por ideologias de branqueamento e criações tais como o mito da democracia racial, vindo à tona mais precisamente, no processo de

disputa da categoria “pardo” no Brasil, atravessando os campos do imaginário social, da sociologia e o campo jurídico, havendo assim, a necessidade de uma compreensão sobre essa categoria, para além de uma mera “mistura biológica” e sim, efetiva e sociologicamente construída, confundindo-se, não raras vezes - o pardo, categoria ligado ao fenótipo negro, e o pardo não-negro, fruto do processo de miscigenação de nossa sociedade, estimulando, por conseguinte, a construção de um tipo de racismo peculiar à sociedade brasileira, aqui denominado “racismo à brasileira”.

A ideia de reparação, sobretudo na seara da educação superior, perpassou por momentos tensos a partir dos quais, nas últimas décadas, houve a necessidade de – paradoxalmente - sublinharem-se as invisibilidades de grupos sociais, tais como o dos negros e indígenas, nesses espaços de relevância, por óbvio, facilitadores na busca por um enquadramento social mais digno. As atuantes Comissões de Heteroidentificação, surgidas com fins à verificação e garantia desses espaços pelos devidos sujeitos de direitos, coibindo, portanto, eventuais discrepâncias e investidas fraudulentas, desempenham trabalho ímpar de contribuição pontual e necessária na busca por índices mais equânimes no que tange, sobretudo à representatividade daqueles que, historicamente foram aliados e postos à margem da dignidade e cidadania, predominantemente inaugurando e, até hoje permanecendo, nos bolsões de pobreza ao longo do país.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, José Carlos Evangelista de. *O estado democrático social de direito em face do princípio da igualdade e as ações afirmativas*. 2007. 582 f. Dissertação (Mestrado em Direito) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

BARBOSA, M. I. S. *Incentivo às políticas de ação afirmativa*. Brasília: Esplanada dos Ministérios, Nov/2006.

BARBOSA, M. I. S. *Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil*. São Paulo: Contexto, 2000. BRASIL. Lei Nº 12.711 de 29 de Agosto de 2012.

BARBOSA, M. I. S. *Orientação normativa nº 3, de 1º de agosto de 2016*. Ministério do Planejamento, Desenvolvimento e Gestão, Secretaria de Gestão de Pessoas e Relações do Trabalho no Serviço Público. DOU de 02/08/2016 (nº 147, Seção 1, p. 54).

BARBOSA, M. I. S. *Orientação normativa nº 4, de 6º de maio de 2018*. Ministério do Planejamento, Desenvolvimento e Gestão, Secretaria de Gestão de Pessoas e Relações do Trabalho no Serviço Público. DOU de 10/05/2018 (nº 213, Seção 3, pág. 12).

BARBOSA, M. I. S. *Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil*. São Paulo: Contexto, 2000.

IPEA. *Políticas sociais*. Disponível em: repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/4118/1/bps_23_14072015.pdf. Acesso em; 02 de abril de 2021.

IDH Brasil é alto, mas o de negros é apenas médio. Disponível em: Afropress: Foto -www.rbrasil.org.br/file/271.jpg . Acesso em: 29/04/2021.

CAVALLEIRO, E. *Discriminação Racial e Pluralismo nas Escolas Públicas da Cidade de São Paulo*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

GUIMARÃES, A. S. A. *Racismo e Anti-Racismo no Brasil*. (2ª ed). São Paulo, Fundação de Apoio da Universidade de São Paulo: Ed. 34, 2005. (1ª Edição em 1999).

HASENBALG, C. Entre o Mito e os Fatos: Racismo e Relações Raciais no Brasil. In. MAIO, M. C.; SANTOS, R. V. (Org.) *Raça, Ciência e Sociedade*. Rio de Janeiro, Editora Fiocruz/CCBB, 1996.

LEVIS STRAUSS, C. *Raça e História*. Lisboa, Presença, 1980

MAIO, M. C.; SANTOS, R. V. (org) *Raça como Questão: História, Ciência e Identidade no Brasil*. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2010.

MOURA, G. *Aprendizado nas comunidades quilombolas: currículo invisível*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006.

MULHOLLAND, T *Relato: experiências de políticas afirmativas no ensino superior*. Brasília: Esplanada dos Ministérios, Nov/2006.

MUNANGA, K. Políticas de Ação Afirmativa em benefício da população negra no Brasil – um ponto de vista em defesa de cotas. *In*: GOMES, N. L.; MARTINS A. A. (org.). *Afirmando direitos: acesso e permanência de jovens negros na universidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. Coleção Cultura Negra e Identidades.

MUNANGA, K. *Relações étnico-raciais*. 2015. Disponível em: www.youtube.com/watch?v=7FxJ0Lf6HCA. Acesso em: 03/04/2021.

OLIVEIRA, I. *Desigualdades raciais: construções da infância e da juventude*. Niterói: Intertexto, 1999.

ORTIZ, R. *Cultura Brasileira e Identidade Nacional*. São Paulo: Brasiliense, 2012.

RIBEIRO, E. M. *Cor/raça no censo escolar 2005: o que é ser preto, branco, pardo?* *In*: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. *Anais da ANPED*. Caxambu: GT 21, 2006. Disponível em: <<http://29reuniao.anped.org.br/trabalhos/trabalho/GT21-2545--Int.pdf> . Acesso em: 23/04/2021.

SEYFERTH, G. Construindo a Nação: Hierarquias Raciais e o Papel do Racismo na Política de Imigração e Colonização. *In*: MAIO, M. C.; SANTOS, R. V. (Org.) *Raça, Ciência e Sociedade*. Rio de Janeiro, Editora Fiocruz/CCBB, 1996.

UFPEL. *Resolução nº 6 do Conselho Universitário (Consun)* em 13 de novembro de 2012.

WEIMER, R. A. Ser “moreno”, ser “negro”: memórias de experiências de racialização no litoral norte do Rio Grande do Sul no século XX. *Est. Hist.*, Rio de Janeiro, vol. 26, nº 52, p. 409-428, julho-dezembro de 2013.



17

Maurício Polidoro

**HIV/AIDS e a SAÚDE
DA POPULAÇÃO NEGRA
NO RIO GRANDE DO SUL**

INTRODUÇÃO

A Modernidade, compreendida como uma miríade de eventos históricos forjados desde os “Descobrimentos” do século XVI, tem na invenção ideológica romântica alemã da diacronia unilinear Grécia-Roma-Europa a origem de uma sequência histórica de episódios que contribuíram para o desenvolvimento social, cultural e científico da Europa e das colônias. A ideologia eurocêntrica e Ocidental, que ignorou a herança helenística-bizantina do mundo muçulmano, impôs um modelo hegemônico e universalista baseado na falsa equação Ocidental = Cristão + Romano (DUSSEL, 2000).

Segundo Dussel (2000), a Modernidade se constituiu como argumento último do emprego da violência no processo “civilizador” para conter a barbárie, primeiro na Europa e, posteriormente, nas colônias contra os povos originários. A exploração, por meio da escravidão impetrada em uma lógica racializada e generalizada, foi uma espécie de “realização inevitável” do projeto colonial e está historiado na literatura crítica (CÉSAIRE, 2010; MEMMI, 2007; FANON 2002; 2008; DUSSEL, 2000; 2016; BERNARDINO-COSTA, 2018).

Para Grosfoguel (2008, p. 61) a modernidade/colonialidade é um projeto civilizatório que se produz no calor da violência e se difunde em uma escala planetária que permitiu a expansão colonial europeia para produzir vidas medíocres, zonas do ser e da morte prematura nas zonas do não-ser (MBEMBE, 2018; QUIJANO, 2002; 2005). A imposição do capitalismo como única possibilidade palatável no mundo globalizado forjou e mantém as práticas sociais e institucionais do racismo, do heterossexismo, do sexismo, do eurocentrismo, do cristão-centrismo, do ocidentalismo, do cartesianismo e do ecologicídio. Não há como discordar dos autores que clamam para que o capitalismo seja nomeado como ele é realmente, de capitalismo racial (ROBINSON, 2005; BONDS, 2015; 2018; LEONG, 2013; MELAMED, 2015).

Para Quijano (2002) o padrão universal de classificação dos corpos para a exploração social e biológica se deu com a construção das categorias de “sexo” e “raça”. Para Krieger e Fee (1994) as empreitadas médicas do século XIX reivindicavam o direito de decidir questões sociais controversas com o uso da autoridade científica. Iniciativas como as do Dr. Samuel Cartwright de Louisiana em tentar provar, através de métodos científicos, a inferioridade natural dos(as) negros(as) o levou a uma tarefa de diferenciação fenotípica e de identificação de suscetibilidade a doenças, além de buscar similaridades na cor dos órgãos internos. No Alabama, as práticas cirúrgicas primitivas do ginecologista J. Marion Simms em escravizadas compõem o catálogo de histórias desumanas e bizarras do desenvolvimento da Medicina e das práticas médicas nas Américas, que não cessaram com o fim da escravidão norteamericana (WALL, 2006).

No final do século XIX estas práticas de diferenciação de brancos e não-brancos triunfaram para além dos Estados Unidos. O Brasil, que buscava superar a imagem internacional de um país miscigenado e, logo, fadado ao fracasso no seu desenvolvimento (SCHWARCZ, 2011), não escapou dessa lógica.

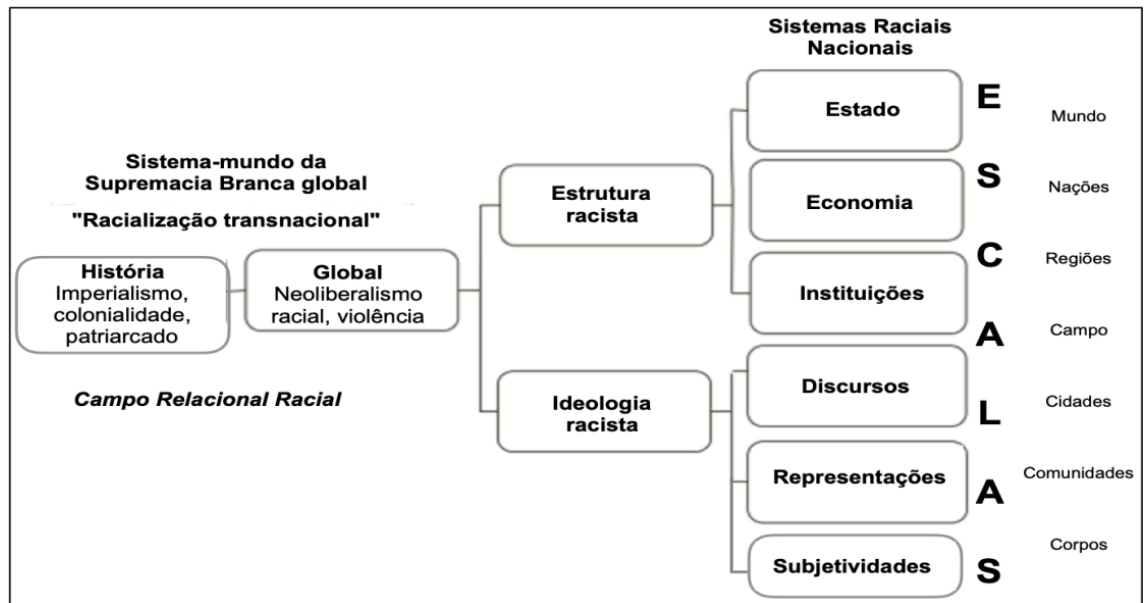
A tentativa do sociólogo Gilberto Freyre em contrapor as bases de uma hierarquização racial, situando a miscigenação como um “produto” nacional, acabou por corroborar com os mecanismos de poder dos brancos e reforçou a posição de superioridade e, portanto, de acesso aos benefícios da “nação” (terra e trabalho, sobretudo), em um mundo ainda organizado pela hierarquização racial. A democracia racial brasileira, difundida mundialmente como um caso de convivência harmônica entre brancos e negros em um país que nunca legalizou o *apartheid*, ainda resiste no imaginário coletivo.

Christian (2018) identifica um padrão global de supremacia branca fundado na história e globalizado pelo capitalismo neoliberal. Neste esquema interpretativo, a racialização é compreendida como

um fenômeno global e transnacional que desde 1493 tornou o paradigma epistêmico europeu como universal e neutro. A estrutura e as ideologias racistas penetram nos sistemas raciais nacionais (no Estado, na economia, nas instituições, nos discursos, nas representações), forjam as subjetividades) e (re)organizam as relações sociais e geográficas.

Um país se localiza dentro da organização centro-periferia do sistema-mundo da supremacia branca a partir da sua branquitude que, por sua vez, configura os territórios nacionais, a estrutura das cidades e das metrópoles e distribui as iniquidades em uma divisão internacional e social do trabalho em que algumas comunidades e alguns corpos que escapam do modelo emanado pelo padrão universal europeu são sistematicamente excluídos por estratégias de necropolítica (MBEMBE, 2018).

Figura 1- Modelo de compreensão do sistema-mundo da supremacia branca global.



Fonte: Adaptado pelo Autor (2021) a partir de Christian (2018).

Uma vez que a estrutura racista rege os sistemas nacionais, os corpos e as comunidades tendem a ser vistos a partir da construção local de um ideal racial que molda a trajetória. Assim, a mestiçagem pode ser vista positivamente quando se tem como alvo um ideal de branquitude (CHRISTIAN, 2018), enquanto a estrutura racista permanece intacta. A perniciosidade do sistema global de supremacia branca se dá pela sua capacidade de adaptação e dependência de trajetória, o que faz com que alguns sujeitos e grupos possam ser percebidos como racializados em determinado tempo ou localidade (por exemplo os judeus, os japoneses, os irlandeses, os açorianos) mas não em outros contextos.

Os desafios metodológicos na busca de explorar e endereçar as iniquidades raciais são obstáculos no campo da saúde (LAVEIST, 1994; NAZROO, 2003; KABAD *et. al.*, 2012) tanto pela indisponibilidade de informações sobre raça/cor por meio de dados padronizados e longitudinais como pelas mudanças conceituais ao longo da história referente às categorias de análise de raça/cor/etnia. Entretanto, como provoca Lopes (2005) e Chor (2013), as barreiras dos números devem ser superadas e a complexidade e os desafios de aprofundar o debate sobre as desigualdades de raça devem ser endereçados.

Neste panorama de identificar as iniquidades em saúde entre as populações, este capítulo busca apresentar as disparidades em saúde entre brancos e negros nas regiões de saúde do Rio Grande do Sul e nos municípios signatários da Declaração de Paris (UNAIDS, 2015) para o enfrentamento da epidemia de hiv/aids. Para isso, uma contextualização do debate sobre raça e saúde é realizado e, posteriormente, apresentamos a situação da epidemia de hiv/aids no Rio Grande do Sul, especificamente as diferenças entre brancos e negros.

RAÇA E SAÚDE: DISPARIDADES PELO OLHAR DO CAPITALISMO RACIAL

No que se refere aos desafios de explorar as iniquidades em saúde a partir do recorte de raça/cor e etnia, é importante sublinhar a demanda de ampliar os esforços em revelar os determinantes sociais que contribuem para a manutenção das disparidades em saúde. Aceitar que a construção histórica do sistema global de supremacia branca e do pressuposto da existência de corpos universais tem reproduzido as iniquidades é imprescindível para mudar o panorama vigente.

Alguns autores (WESTERN e WILDEMAN, 2009; ALEXANDER, 2017; BORGES, 2018), tem defendido que a guerra às drogas, além de afetar sobremaneira a população negra, se configura como uma nova segregação, materializada pelo encarceramento em massa (PASTANA, 2009; SINHORETTO *et. al.* 2013) que estimula a economia bélica e a indústria prisional.

Outro aspecto da estrutura e da ideologia racistas que moldam os sistemas nacionais é a limitação de acesso a serviços como os de saúde (COPELAND, 2005) e educação (VEIGA, 2008). A Pesquisa Nacional de Demografia e Saúde da Mulher (MINISTÉRIO DA SAÚDE, 2009) revela as disparidades que impactam as mulheres negras no tocante à segurança alimentar, na prevalência de anemia e níveis baixos de retinol no período fértil em não grávidas e no número de consultas no puerpério.

A população não-branca também apresenta prevalências elevadas de condições como as doenças cardíacas e a obesidade (CARNETHON *et. al.*, 2017; CHOR *et. al.*, 2004), o diabetes (MARSHALL, 2005; BRITO *et. al.*, 2001) e a hipertensão (LOPES *et. al.*, 2001), as doenças renais (LASTER *et. al.*, 2018), as cardiovasculares (LOTUFO *et. al.*, 2013; MALLIKETHI-REDDY *et. al.*, 2017), as respiratórias (BARNES *et. al.*, 2007) e o hiv/aids (LAURENCIN *et. al.* 2008;

TAQUETTE *et. al.*, 2013; STOCKMAN *et. al.* 2015). O baixo peso ao nascer é mais significativo em crianças negras (BARROS *et. al.*, 2001) bem como a mortalidade infantil (CARDOSO *et. al.*, 2005) que contornam o precário nascer, viver e morrer no capitalismo racial. A maioria destas condições não significam vulnerabilidades ao nível biológico, mas precárias condições de vida, que incluem falta de acesso ou acesso precário à alimentação adequada, moradia, transporte, renda e trabalho, escola e serviços de saúde, dentre outros.

No Brasil, os princípios da universalidade, da equidade e da integralidade estão presentes em documentos doutrinários técnicos da área de saúde (PAIM & SILVA, 2010). A universalidade remete a abrangência da cobertura do acesso à saúde e atendimento em saúde nos serviços do SUS e enuncia este dever como inerente ao Estado brasileiro com toda a população. O princípio da equidade tem o intuito de diminuir as diferenças sociais e proporcionar atendimento desigual a necessidades desiguais com vistas à promoção da justiça social; e a integralidade, por sua vez, é o princípio que atribui à população o direito de atendimento de forma plena de todas as suas demandas de saúde, as curativas e preventivas, em todos os níveis de assistência à saúde (PONTES *et. al.*, 2009).

Neste sentido, o princípio da equidade tem guiado, em especial no final da década de 2000, o debate e a publicação de algumas Políticas de Saúde dedicadas a populações historicamente vulnerabilizadas. Além da Política Nacional de Saúde Integral da População Negra (PNSIPN, 2017), políticas de saúde destinadas à população de lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transexuais, para a população cigana, para a população em situação de rua, do campo e da floresta foram construídas e tem sido, a duras penas, implementada em algumas partes do país (MINISTÉRIO DA SAÚDE, 2013).

Para a população negra, a PNSIPN (2017) sinaliza a importância do campo raça/cor nos sistemas de informação em saúde, como

forma de dar visibilidade aos dados sobre a saúde desta população e contribuir com os estudos epidemiológicos e a melhoria na qualidade de vida. Além disso, a política coloca a importância do enfrentamento do racismo estrutural e a consequente remoção de barreiras de acesso aos serviços de saúde como estratégias de redução dos indicadores de hiv/aids, das hepatites virais e das infecções sexualmente transmissíveis que acometem a população negra no Brasil.

Em 2019, o enfrentamento da epidemia de hiv/aids foi colocado em xeque com a reestruturação do Ministério da Saúde e a criação da Secretaria de Atenção Primária à Saúde amparada num novo modelo de financiamento e na mudança do arranjo institucional federal. Na esteira do avanço ideológico nas entranhas do Estado brasileiro, as políticas de equidade em saúde, que ainda carecem de franca implementação, bem como de situações vinculadas aos direitos humanos e da participação social no processo decisório, saíram de pauta em um amplo contexto de descrédito às instituições e de ataque a ciência (CAPONI, 2020) e aos cientistas (BUSTAMANTE & ALMEIDA, 2021).

METODOLOGIA

A análise dos dados deste capítulo foi realizada a partir do processamento de informações disponibilizadas pelas Tabulações da Vigilância Epidemiológica do Centro Estadual de Vigilância em Saúde da Secretaria Estadual de Saúde do Rio Grande do Sul (CEVS/SES/RS) disponível no endereço 200.198.173.165/tabnet. Foram extraídos os dados referentes aos casos confirmados de hiv/aids em adultos no quinquênio de 2015 a 2020 para todos os municípios do Rio Grande do Sul, a partir da seleção do filtro raça/cor. Apenas os dados válidos com raça/cor preenchida como branco, preto e pardo (que totalizou negros) foram considerados. As informações de raça/cor referente a indígenas,

amarelos e ignorados foram utilizadas apenas no cálculo da taxa geral. No denominador para o cálculo da taxa de incidência de hiv/aids foram utilizadas as informações de população residente segundo o resultado do universo do Censo 2010 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Os cálculos foram realizados no software Microsoft Excel.

Após a geração da planilha com as taxas, a cada 100 mil habitantes, de incidência do hiv/aids por raça/cor branca, negra e geral para o Rio Grande do Sul, foi realizado o cálculo por regiões de saúde do Rio Grande do Sul. Posteriormente, realizou-se o cálculo do risco relativo (RR) ou razão de riscos a partir da divisão da incidência do agravo na população (branca e negra) pela população não exposta. Após, foi mensurado o risco da população negra no tocante ao HIV em relação à população branca, com intervalo de confiança de 95% e p valor com o uso da MedCalc (SCHOONJANS, 1995) em todas as 30 regiões de saúde. Para a discussão dos resultados, foi considerado significativo apenas o risco relativo cujo p valor foi menor ou igual a 0,005. Os mapas foram produzidos no software ArcGIS e, na definição das classes visuais, excluiu-se os valores iguais a zero, apresentados nos mapas com a classe visual branca. As bases cartográficas foram extraídas da página de Estatística do IBGE e as das regiões de saúde do Rio Grande do Sul pertencem ao repositório de dados geoespaciais do grupo de pesquisa Saúde, Ambiente e Desenvolvimento (SAD/CNPq/IFRS/UFRGS).

RAÇA, SAÚDE E TERRITÓRIO NO RIO GRANDE DO SUL

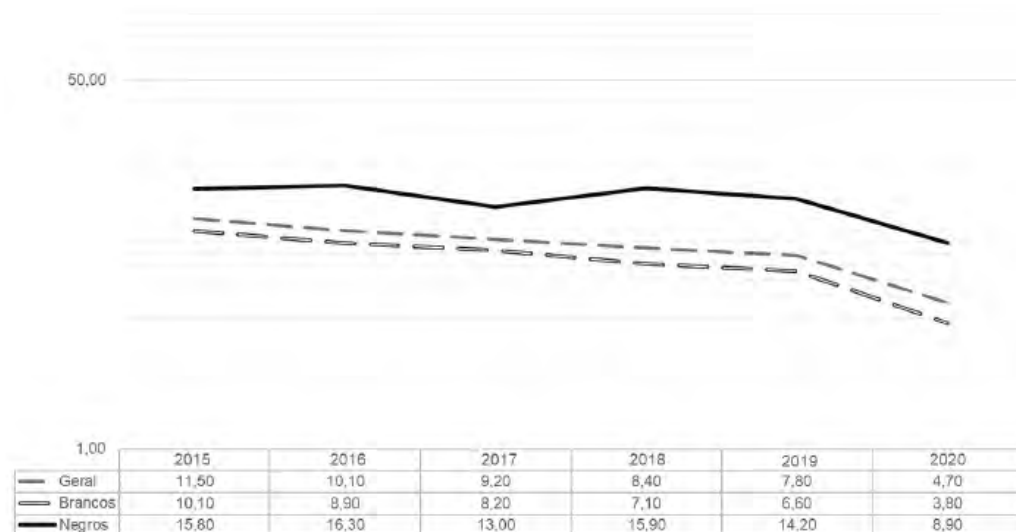
Em 1º de dezembro de 2014, o estado do Rio Grande do Sul e 14 municípios assinaram a Declaração de Paris para acabar com a epidemia da hiv/aids. A principal meta do acordo era de alcançar, até 2020, 90% das pessoas vivendo com hiv sabendo que tem o vírus, 90%

das pessoas que sabem que tem hiv recebendo tratamento antirretroviral e 90% das pessoas em tratamento antirretroviral tendo carga viral indetectável. Os municípios, além do governo estadual, que assinaram o documento foram: Porto Alegre, Alvorada, Cachoeirinha, Canoas, Caxias do Sul, Esteio, Guaíba, Gravataí, Rio Grande, São Leopoldo, Santana do Livramento, Sapucaia do Sul, Uruguaiana e Viamão.

No que tange o esforço político-institucional de enfrentar a epidemia, dados do Boletim Epidemiológico de hiv/aids (MINISTÉRIO DA SAÚDE, 2020) apontam que a taxa de detecção de hiv em gestantes é três vezes maior no Rio Grande do Sul (9,0 casos a cada 100 mil nascidos vivos frente a média nacional de 2,8) e o coeficiente de mortalidade por aids é de 7,6 a cada 100 mil habitantes (enquanto a média nacional é de 4,1). A capital, Porto Alegre, desponta nacionalmente como aquela com maior taxa de detecção. Em 2019 a taxa era de 17,6 casos a cada mil nascidos vivos, ou seja, uma taxa seis vezes maior que a nacional, de 2,8.

Na análise realizada e apresentada na Figura 2 referentes as taxas a cada 100 mil habitantes de hiv/aids no Rio Grande do Sul, para os grupos populacionais branco, negro (pretos e pardos) e geral (brancos, pretos, pardos, indígenas, amarelos e ignorados) chama a atenção os elevados valores na população negra. Em 2016, a taxa de HIV era quase o dobro para os negros (16,3 a cada 100 mil habitantes) em relação aos brancos (8,9 a cada 100 mil habitantes). Essa discrepância, com leve redução em 2017, se manteve alta em 2018 e 2019, apresentando uma redução em 2020.

Figura 2 - Taxa de HIV, a cada 100 mil habitantes, no quinquênio (2015 - 2020) no Rio Grande do Sul.



Fonte: Autor (2021) a partir de CEVS/SES/RS.

Observa-se que, em 2020, a redução drástica das taxas atingiu os três grupos. As causas dessa queda podem estar associadas a redução da testagem nos serviços devido a pandemia da COVID-19 que forçou a mudança das estratégias de atendimento de usuários(as) no SUS em todo o país ou na lentidão de lançamento das notificações nos sistemas de informação e a checagem pela Vigilância em Saúde do estado e a sua posterior divulgação no DATASUS. Apesar disso, a disparidade entre brancos e negros permanece. Enquanto para os brancos a taxa de hiv era de 3,8 a cada 100 mil habitantes para os negros o valor encontrado foi de 8,9 a cada 100 mil habitantes.

As regiões de saúde, compreendidas como espaços contínuos constituídos por agrupamentos de municípios limítrofe com a finalidade de integrar a organização, o planejamento e a execução de ações e serviços de saúde (ANS, 2021) são escalas pertinentes de análise

da dinâmica da epidemia de hiv. É através das regiões de saúde que as estratégias das políticas de saúde são definidas e os serviços se organizam, impactando diretamente na assistência à saúde dos (as) usuários(as). No Rio Grande do Sul, são 30 regiões distribuídas pelas macrorregiões de saúde. No quadro 1 apresenta-se a localização das regiões de saúde na escala das macrorregiões e a população estimada pelo Tribunal de Contas e pelo IBGE em 2018, segundo dados disponibilizados pela CEVS/SES/RS.

Quadro 1 - Macrorregiões e regiões de saúde e a população estimada (2018), Rio Grande do Sul.

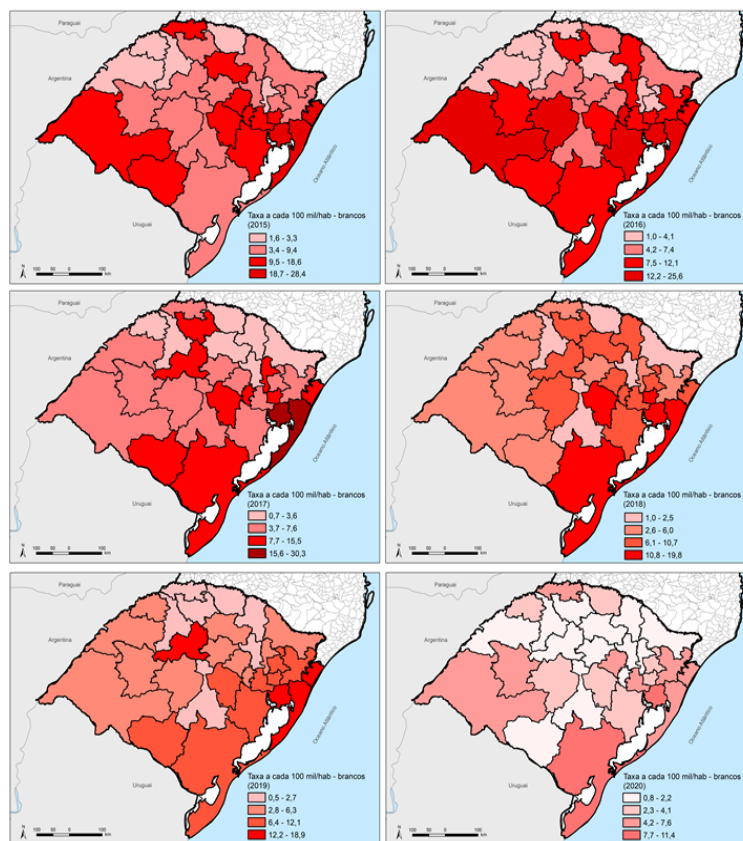
Macrorregião de Saúde	Regiões de Saúde	População estimada (2018)
Centro-oeste	Verdes Campos; Entre Rios; Fronteira Oeste	1.018.859
Metropolitana	Belas Praias; Bons Ventos; Paranhana; Vale dos Sinos; Vale do Caí; PoA Metropolitana; Carbonífera	4.993.267
Missioneira	Sete Povos das Missões; Portal das Missões; Região da Diversidade; Fronteira Noroeste	886.927
Norte	Caminho das Águas; Alto Uruguai Gaúcho; Região do Planalto; Região das Araucárias; Região do Botucará; Rota da Produção	1.244.308
Sul	Região Sul; Pampa	1.065.404
Serra	Caxias; Campos de Cima da Serra; Vinhedos; Uvas e Vales	1.214.330
Vales	Jacuí/Centro; Santa Cruz do Sul; Vale das Montanhas; Vale da Luz	906.510

Fonte: CEVS/SES/RS.

Para a população branca, a média da taxa de hiv a cada 100 mil habitantes, em 2015, era de 10,0 enquanto para a população negra o valor médio encontrado foi de 15,7. As regiões de saúde com a concentração das mais altas taxas para os brancos, em 2015, foram PoA e Metropolitana (28,4), Bons Ventos (28,0), Belas Praias (22,2),

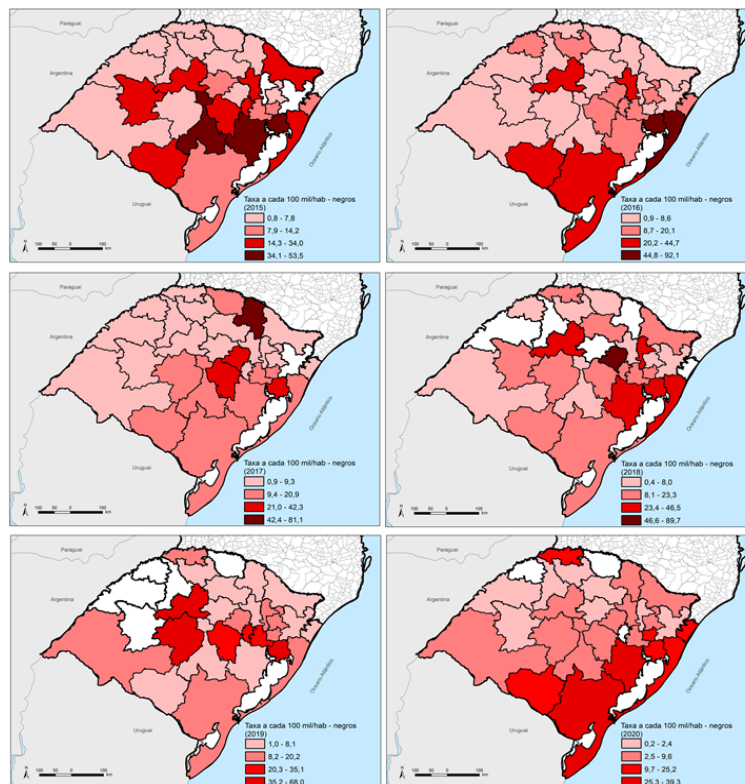
Vale do Rio Pardo (18,6) e Pampa (16,6). Para os negros, a pior região foi Jacuí/Centro (53,4), Carbonífera (46,88), PoA e Metropolitana (45,2), Pampa (34,0), Vale da Luz (33,8). Esses dados evidenciam a disparidade dos valores acima da média entre os dois grupos raciais. Os mapas apresentados nas Figuras 3 e 4 permitem visualizar a evolução quinzenal das taxas nas regiões de saúde.

Figura 3 - Mapa das taxas de HIV, a cada 100 mil habitantes, para a população branca nas regiões de Saúde do Rio Grande do Sul, 2015 a 2020.



Fonte: Autor (2021) a partir de CEVS/SES/RS.

Figura 4 - Mapa das taxas de HIV, a cada 100 mil habitantes, para a população negra nas regiões de Saúde do Rio Grande do Sul, 2015 a 2020.



Fonte: Autor (2021) a partir de CEVS/SES/RS.

Em 2020, apesar da queda geral das taxas, o *gap* entre brancos e negros permaneceu. Para os brancos, a taxa a cada 100 mil habitantes foi a pior na região de saúde PoA e Metropolitana (11,4), na Sul (10,4), em Bons Ventos (7,6), Caminho das Águas, Vales e Montanhas e Belas Praias (7,4). Para a população negra, a Carbonífera registrou a pior taxa (39,3), seguida da Sul (29,5), Bons Ventos (25,1), PoA e Metropolitana (21,2), Belas Praias (20,3), Vale dos Sinos (18,0) e Pampa (16,7). Estes valores evidenciam as disparidades em

regiões de saúde para além das médias e sinalizam para os desafios do cumprimento da Declaração de Paris.

Para um olhar mais atento as disparidades raciais de casos de HIV nos municípios que aderiram a este acordo internacional, apresenta-se a Tabela 1, referente ao risco relativo, o intervalo de confiança e o valor p .¹²⁴

Tabela 1 – Risco relativo, intervalo de confiança e valor p dos casos de HIV notificados no quinquênio (2015-2020) nos municípios signatários da Declaração de Paris.

Município	Risco relativo (RR)	Intervalo de confiança (IC 95%)	Valor p
Alvorada	1,46	1,155- 1,834	0,001
Cachoeirinha	1,95	1,332- 2,868	0,000
Canoas	1,69	1,337- 2,135	0,000
Caxias do Sul	1,78	1,389- 2,280	0,000
Esteio	2,84	1,829- 4,414	0,000
Guaíba	1,47	0,951- 2,283	0,082
Gravataí	1,93	1,506- 2,479	0,000
Porto Alegre	2,27	2,130- 2,417	0,000
Rio Grande	1,68	1,356- 2,073	0,000
São Leopoldo	0,24	0,182 -0,326	0,000
Santana do Livramento	1,07	0,590- 1,924	0,833
Sapucaia do Sul	0,91	0,519- 1,585	0,732
Uruguaiana	1,85	1,175- 2,904	0,007
Viamão	1,32	1,044- 1,668	0,020

Fonte: Autor (2021) a partir de CEVS/SES/RS.

¹²⁴ O valor $-p$ é definido como a probabilidade de se observar um valor da estatística de teste maior ou igual ao encontrado. Tradicionalmente, o valor de corte para rejeitar a hipótese nula é de 0,05, o que significa que, quando não há nenhuma diferença, um valor tão extremo para a estatística de teste é esperado em menos de 5% das vezes. (FERREIRA, p, 485).

O risco relativo para o HIV na população negra em relação a população branca é maior no município de Esteio (RR 2,84; IC 1,829 – 4,414; $p < 0,005$) seguido de Porto Alegre (RR 2,27; IC 2,130 – 2,417; $p < 0,005$) e Cachoeirinha (RR 1,95; IC 1,332 – 2,868; $p < 0,005$). Só não apresentaram relevância estatística ($p < 0,005$) para os negros em relação aos brancos os municípios de Sapucaia do Sul, Uruguaiana, Viamão e Guaíba, ou seja, apenas 28,5% do total de municípios aderentes a Declaração de Paris para o controle da epidemia de hiv/aids. Estes valores revelam que as disparidades entre brancos e negros no tocante ao hiv requer o endereçamento mais amplo do combate as iniquidades em saúde, em especial na desconstrução do racismo estrutural que faz perdurar os *gaps* achados.

Os reflexos do sistema global de supremacia branca, discutido no início deste capítulo, corroboram com a perpetuação das iniquidades em saúde que distingue os grupos através de uma percepção social da diferenciação racial. Em um estudo qualitativo em Recife, Garcia e Souza (2010) demonstraram que a baixa escolaridade, o desconhecimento das formas de transmissão e prevenção de infecções sexualmente transmissíveis (IST) e o hiv são fatores que contribuem para a insistência da epidemia. A recusa dos parceiros íntimos em utilizar os preservativos colocam as mulheres, sobretudo as negras, em condições de vulnerabilidade para a transmissão do hiv, bem como da violência interpessoal.

Santos (2016) em uma investigação sobre a dupla vulnerabilidade da mulher negra às IST e hiv/aids confirmou que, além da pobreza, as limitações de acesso aos serviços de saúde e o atendimento diferenciado, enviesado pelo racismo, corroboram com o estado das iniquidades existentes. A violência racial e de gênero, que perpassa os ciclos de vida da população negra, se entrecruzam nas camadas de gênero, de classe social, das deficiências e de origem geográfica, tornando mais complexas as vulnerabilidades às IST e ao hiv.

Ceccon e Meneghel (2017) descrevem como as mulheres que vivem com hiv são consideradas pela sociedade como infratoras, impuras e segregadas de determinados espaços, além de culpabilizadas e tratadas com injustiça nos serviços de saúde. No estudo, os (as) autores(as) revelam as narrativas de mulheres que frequentaram o Serviço de Assistência Especializada em hiv/aids (SAE) em um município do Rio Grande do Sul e detalham como a violência atravessa a vida das mulheres, desde a violência sexual na infância e adolescência, até na vida adulta.

Em outra investigação, Ceccon e Meneghel (2014) exploraram como a violência, as vezes não percebida pelas mulheres, se associa a outros fatores como a idade, a maternidade e a sorologia para o hiv e possuem como desfecho a ideação suicida. Para os autores, a relação entre viver com hiv, sofrer violência e pensar no suicídio é uma das expressões das desigualdades sofridas pelas mulheres.

CONCLUSÃO

Neste capítulo, buscamos resgatar como a concepção hegemônica e historicamente consolidada de um ideal de “Modernidade” tem chancelado e perpetuado a violência baseada na raça e no gênero. Operada e orquestrada em múltiplas escalas geográficas e da vida cotidiana, apresentamos como a epidemia de hiv/aids materializa essa violência que produz diferentes formas de nascer, de viver e de morrer.

No Rio Grande do Sul, as disparidades em saúde entre brancos e negros é expressiva. Especificamente no agravo de hiv/aids, constatamos que o risco relativo ao hiv da população negra é, em alguns municípios como Esteio e Porto Alegre, até duas vezes maior quando comparado a população branca. O panorama sinaliza a necessidade

de definir estratégias mais amplas de enfrentamento da epidemia de hiv, que inclui endereçar ações para redução das iniquidades e das vulnerabilidades historicamente estabelecidas, sobretudo na eliminação das barreiras de acesso aos serviços de saúde (bem como da testagem, do aconselhamento e do respeito a autonomia dos sujeitos). Esta mudança de paradigma implica em um pacto social mais amplo de reconhecimento dessas disparidades, de fomento à ciência e do cumprimento dos acordos firmados nacional e internacionalmente.

REFERÊNCIAS

AGÊNCIA BRASIL. *Justiça determina registro obrigatório de raça em casos da covid-19*. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/saude/noticia/2020-05/justica-determina-registro-obrigatorio-de-raca-em-casos-da-covid-19>. Acesso em: 26 de junho de 2020.

AHMED, F. et al. *Why inequality could spread COVID-19*. Lancet Public Health, Publicado online, 2020. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/32247329/>. Acesso em 27 jun. 2020.

ALEXANDER, M. *A nova segregação: racismo e encarceramento em massa*. Editora Boitempo. 373p. 2017.

ALMEIDA, E. *Econometria espacial aplicada*. Editora Alínea. 498p. 2012.

ANS – AGÊNCIA NACIONAL DE SAÚDE SUPLEMENTAR. *O que é região de saúde, prevista na RN nº 259, que trata da garantia e dos prazos máximos para atendimento?* Disponível em: shorturl.at/fuv15. Acesso em 19 de abril de 2021.

BARNES, K. C. et al. *African Americans with asthma: genetic insights*. Proc Am ThoracSoc, vol. 4, n. 1, p. 58-68, 2007.

BARROS, F.C.; VICTORA, C.G.; HORTA, B. L. *Ethnicity and infant health in Southern Brazil. A birth cohort study*. International Journal of Epidemiology, vol. 30, n. 5, p. 1001-1008, 2001.

BERNARDINO-COSTA, J. *Decolonialidade, Atlântico Negro e intelectuais negros brasileiros: em busca de um diálogo horizontal*. Sociedade e Estado, v. 33, p. 117-135, 2018.

BONDS, A. *Beyond White privilege: geographies of White supremacy and settler colonialism*. Progress in Human Geography. Volume 40, n. 6, p. 715-733, 2015.

BONDS, A. *Race and ethnicity I: property, race, and the carceral state*. Progress in Human Geography. Volume XX, n. X, p. 1-10. 2018.

BORGES, J. *O que é encarceramento em massa?* Belo Horizonte: Letramento/Justificando, 2018.

BUSTAMANTE, M.; ALMEIDA, N. B. *Perseguição a cientistas exige respostas*. Tendências e Debates. Folha de São Paulo. 2021. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/opiniao/2021/03/perseguiacao-a-cientistas-exige-respostas.shtml>. Acesso em: 26 mar. 2021.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Gestão Estratégica e Participativa. *Política Nacional de Saúde Integral da População Negra*. 2007. Disponível em: https://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/politica_nacional_saude_populacao_negra.pdf. Acesso em: 8 jul. 2020.

BRASIL. Portaria 344 de 1 de fevereiro de 2017. *Dispõe sobre o preenchimento do quesito raça/cor nos formulários dos sistemas de informação em saúde*. Disponível em: https://bvsmms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/gm/2017/prt0344_01_02_2017.html. Acesso em 8 mar. 2020.

BRITO, I. C.; LOPES, A. A.; ARAÚJO, L. B. B. *Associação da cor da pele com diabetes mellitus tipo 2 e intolerância à glicose em mulheres obesas de Salvador, Bahia*. Arquivos Brasileiros de Endocrinologia & Metabologia, Brasil, v. 45, n.5, p. 475-480, 2001.

CAPONI, S. *Covid-19 no Brasil: entre o negacionismo e a razão neoliberal*. Estudos Avançados. Vol. 34, n. 99, p. 209-224. 2020.

CARDOSO, A.M.; SANTOS, R. V.; COIMBRA JUNIOR, C. E. A. *Mortalidade infantil segundo raça/cor no Brasil: o que dizem os sistemas nacionais de informação?* Cadernos de Saúde Pública, v. 21, n.5, p. 1602-1608, 2005.

CARNETHON, M. R. *et al. Cardiovascular Health in African Americans: a scientific statement from the American Heart Association*. Circulation, v. 136, n. 21, p. 393-423, 2017.

CECCON, R. F.; MENEGHEL, S. N.; HIRAKATA, V. N. *Women with HIV: gender violence and suicidal ideation*. Revista de Saúde Pública [online]. V. 48, n. 5, pp. 758-765. 2014.

CECCON, R. F.; MENEGHEL, S. N. *Iniquidades de gênero: mulheres com HIV/Aids em situação de violência*. Physis: Revista de Saúde Coletiva [online]. V. 27, n. 04, pp. 1087-1103. 2017.

CESÁIRE, A. *Discurso sobre o colonialismo*. Letras Contemporâneas. 2010.

CHRISTIAN, M. *A Global Critical Race and Racism frame work: racial entanglements and deep and maleable whiteness*. Sociology of Race and Ethnicity, 1-17. 2018.

COPELAND, V. C. *African Americans: disparities in health care access and utilization*. Heal Soc Work, vol. 30, n. 3, p. 265-270, 2005.

CHOR, D. *et al.* Association of weight change with ethnicity and life course socioeconomic position among Brazilian civil servants. International Journal of Epidemiology, v. 33, n.1, p. 100-106, 2004.

DEVAKUMAR, D. *et al.* *Racism, the public health crisis we can no longer ignore*. Lancet (London, England), S0140-6736(20)31371-4. 2020. Publicado online. Disponível em: [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(20\)31371-4](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(20)31371-4). Acesso em: julho, 2020.

DU BOIS, W. E. B. *Black Reconstruction in America*. New York: The Free Press [1935]. 1992.

DUSSEL, E. *Europa, modernidad y eurocentrismo*. .In: Lander, E. (coord.). La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales, perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: Clacso. 2000.

DUSSEL, E. *Transmodernidade e interculturalidade: interpretação a partir da filosofia da libertação*. Revista Sociedade e Estado, vol. 31, n.1, p. 51-73, 2016.

FANON, F. *Les damnés de la terre*. Paris: La Découverte. 2002.

FANON, F. *Pele negra, máscaras brancas*. Salvador: EDUFBA. 2008.

FERREIRA, J. C.; PATINO, C. M. *O que realmente significa o valor-p?* Jornal Brasileiro Pneumologia, volume 41, n. 5, p. 485-485. 2015.

GARCIA, S.; SOUZA, F. M. *Vulnerabilidades ao HIV/aids no Contexto Brasileiro: iniquidades de gênero, raça e geração*. Saúde e Sociedade. v. 19, supl.2, p.9-20. 2010.

GROSFOGUEL, R. *Decolonizing Post-Colonial Studies and Paradigms of Political-Economy: Transmodernity, Decolonial Thinking, and Global Coloniality*. TRANSMODERNITY: Journal of Peripheral Cultural Production of the Luso-Hispanic World, 1(1). 2011. Disponível em: <http://dialogoglobal.com/texts/>

grosfoguel/Grosfoguel-Decolonizing-Pol-Econ-and-Postcolonial.pdf. Acesso em: 19 dez. 2019.

GROSFOGUEL, R. Para uma visão decolonial da crise civilizatória e dos paradigmas da esquerda ocidentalizada. *In: Decolonialidade e pensamento afro-diaspórico*. BERNARDINO-COSTAJ.; MALDONADO-TORRES N.; GROSFOGUEL R. (orgs.). Editora Autêntica. 366p. 2008.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Características Étnico-raciais da População: um estudo das categorias de classificação de cor ou raça*. IBGE: Rio de Janeiro; 2008.

KABAD, J. F.; BASTOS, J. L.; SANTOS, R. V. *Raça, cor e etnia em estudos epidemiológicos sobre populações brasileiras: revisão sistemática na base Pub Med. Physis (UERJ. Impresso)*, v. 22, p. 895-918, 2012.

KRIEGER, N.; LEE, E. *Man-made medicine and women's health: the biopolitics of sex and gender*. *International Journal of Health Services*, vol. 24, n. 2, p. 265-283, 1994.

LAURENCIN, C.T.; CHRISTENSEN, D.M.; TAYLOR, E. D. *HIV/AIDS and the African-American community: a state of emergency*. *J Natl Med Assoc.*, vol. 100, n.1, p. 35-43, 2008.

LAURENCIN, C. T.; MCCLINTON, A. *The COVID-19 Pandemic: a Call to Action to Identify and Address Racial and Ethnic Disparities*. *Journal of racial and ethnic health disparities*, vol. 7, n. 3, p. 398-402, 2020.

LASTER, M.; SHEN, J. I.; NORRIS, K. C. *Kidney disease among African Americans: a population perspective*. *Am J KidneyDis.*, vol. 72, n. 5, p. 3-7, 2018.

LAVEIST, T. A. *Beyond dummy variables and sample selection: what health services researchers ought to know about race as a variable*. *Health Serv Res*. vol. 29, n. 1, p. 1-16, 1994.

LEONG, N. *Racial capitalism*. *Harvard Law Review*, vol. 126, n. 8, p. 2151-2226, 2013.

LOPES, A. A. *et al. Associação entre raça e incidência de doença renal terminal secundária e glomerulonefrite: influência do tipo histológico e da presença de hipertensão arterial*. *Revista Associação Médica Brasileira*, v.1, n.47, p.78-84, 2001.

LOPES, F. *Experiências desiguais ao nascer, viver, adoecer e morrer: tópicos em saúde da população negra no Brasil*. *In: BATISTA, L. E.; KALCKMANN, S. Seminário Saúde da População Negra Estado de São Paulo, 2004. São Paulo, Instituto de Saúde, p.53-101. 2005.*

LOTUFO, P. A.; BENSENOR, I. J. M. *Raça e mortalidade cerebrovascular no Brasil*. Revista de Saúde Pública, v. 47, p. 1201-1204, 2013.

MALLIKETHI-REDDY, S. *et al.* *Incidence and survival after in-hospital cardiopulmonary resuscitation in nonelderly adults*. Circulation: Cardiovascular Quality and Outcomes. Vol. 10, n. 2. 2017.

MARSHALL, M. C. *Diabetes in African Americans*. Postgrad Med J, vol. 81, n. 962, p. 734-740, 2005.

MBEMBE, Achille. *Necropolítica*. São Paulo: n-1 edições, 2018.

MELAMED, J. *Racial capitalism*. Critical Ethnic Studies. Volume 1, n. 1, p. 76-85, 2015.

MEMMI, A. *Retrato do colonizado precedido do Retrato do colonizador*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. 2007.

MINISTÉRIO DA SAÚDE. *Pesquisa Nacional de Demografia e Saúde da Criança e da Mulher – PNDS 2006: dimensões do processo reprodutivo e da saúde da criança/ Ministério da Saúde, Centro Brasileiro de Análise e Planejamento*. – Brasília: Ministério da Saúde, 2009. 300p.

MINISTÉRIO DA SAÚDE. *Políticas de Promoção da Equidade*. Ministério da Saúde. Secretaria de Gestão Estratégica e Participativa. Departamento de Apoio à Gestão Participativa. Brasília: DF. 16p. 2013.

MINISTÉRIO DA SAÚDE. *Boletim Epidemiológico HIV/Aids 2020*. Secretaria de Vigilância em Saúde. Ministério da Saúde. Brasília: Distrito Federal. 2020. Disponível em: <http://www.aids.gov.br/pt-br/pub/2020/boletim-epidemiologico-hiv-aids-2020>. Acesso em: 10 abr. 2021.

NAZROO, J. Y. *The structuring of ethnic inequalities in health: economic position, racial discrimination, and racism*. Am J Public Health, vol. 93, n. 2, p. 277-284, 2003.

OLIVEIRA, E. S.; MORAIS, A. C. L. M. *COVID-19: uma pandemia que alerta à população*. Inter American Journal of Medicine and Health, v. 3, p. 1-4, 2020.

PAIM, J.; SILVA, L. M. V. *Universalidade, integralidade, equidade e SUS*. BIS, Boletim do Instituto Saúde (Impr.). Vol.12, n.2. 2010.

PASTANA, D. R. *Estado Punitivo e encarceramento em massa: retratos do Brasil atual*. Revista Brasileira de Ciências Criminais, v. 77, p. 261, 2009.

PEARCE, N.; FOLIAKI, S.; SPORLE, A.; CUNNINGHAM, C. *Genetics, race, ethnicity, and health*. BMJ, vol. 328, n. 7447, p. 1070-1072, 2004.

PIRTLE, L. W. N. *Racial Capitalism: A Fundamental Cause of Novel Coronavirus (COVID-19) Pandemic Inequities in the United States*. Health Education & Behavior, vol. 0, n. 0, p. 1-5. 2020.

PNSIPN. *Política Nacional De Saúde Integral Da População Negra*. Ministério da Saúde. Secretaria de Gestão Estratégica e Participativa. Departamento de Apoio à Gestão Participativa e ao Controle Social. Brasília: DF. 46p. 2017.

PONTES, A. P. M. et al. *O princípio de universalidade do acesso aos serviços de saúde: o que pensam os usuários?* Esc. Anna Nery, Rio de Janeiro. Vol. 13, n. 3, p. 500-507. 2009.

QUIJANO, A. *Colonialidade, poder, globalização e democracia*. Novos Rumos. Volume 17, n. 37. 2002.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, E. (org.) *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais*, p. 227-278. Buenos Aires: CLACSO. 2005.

REIS, J. G. et al. *Criação da Secretaria de Atenção Primária à Saúde e suas implicações para o SUS*. Ciência & Saúde Coletiva. Vol. 24, n. 9, pp. 3457-3462. 2019.

ROBINSON, C. J. *The Making of the Black Radical Tradition [1983]*. The University of North Carolina Press. 2 ed. 476p. 2005.

ROBINSON, C. *Capitalismo racial: el carácter no objetivo del desarrollo capitalista*. Tabula Rasa (Bogotá), n 28, p. 23-56, 2018.

SANTOS, N. J. S. *Mulher e negra: dupla vulnerabilidade às DST/HIV/aids*. Saúde e Sociedade [online]. V. 25, n. 3, pp. 602-618. 2016.

SCHOONJANS, F. et al. *Med Calc: a new computer program for medical statistics*. Computer Methods and Programs in Biomedicine, vol. 48, n 3, p 257-262, 1995.

SCHWARCZ. L. M. *O espetáculo das raças: Cientistas, instituições e questão racial no Brasil do século XIX*. Companhia das Letras. 1993.

SCHWARCZ. L. M. *Previsões são sempre traiçoeiras: João Baptista de Lacerda e seu Brasil branco*. História, Ciências, Saúde – Manguinhos, Rio de Janeiro, v.18, n.1, p.225-242. 2011.

SINHORETTO, J.; SILVESTRE, G. ; MELO, F. A. L. *O encarceramento em massa em São Paulo*. Tempo Social (USP. Impresso), v. 25, p. 83-106, 2013.

STOCKMAN, J. K.; HAYASHI, H.; CAMPBELL, J. C. *Intimate partner violence and its health impact on ethnic minority women* [corrected]. *J Womens Health*, vol. 24, p. 62-79. 2015.

TAQUETTE, S. R.; MEIRELLES, Z. *Discriminação racial e vulnerabilidade às DST/Aids: um estudo com adolescentes negras*. *Physis*, v. 23, p. 129-142, 2013.

UNAIDS. *Declaração de Paris*. 1º de dezembro de 2014. 2015. Disponível em: <https://unaid.org.br/wp-content/uploads/2015/12/Declara%C3%A7%C3%A3o-de-Paris-PORT-1.pdf>. Acesso em: 19 abr. 2021.

VEIGA, C. G. *Escola Pública para os negros e os pobres no Brasil: uma invenção imperial*. *Revista Brasileira de Educação*, v. 13, p. 502-517, 2008.

WALL, L. L. *The Medical Ethics of Dr. J. Marion Sims: A Fresh Look at Historical Record*. *The Journal of Medical Ethics* 36, no. 6, p. 346-350. 2006.

WESTERN, B.; WILDEMAN, C. *The black Family and mass incarceration*. *Ann Am Acad Pol Soc Sci*, vol. 621, n. 1, p. 221-242. 2009.

YANCY, C. W. *COVID-19 and African Americans*. *JAMA*, vol. 323, n. 19, p. 1891-1892, 2020.



18

*Alba Cristina Couto dos Santos Salatino
Jade de Oliveira Monteiro*

**A DIVERSIDADE ÉTNICA-
RACIAL NO IFRS:
ingresso discente
e ações afirmativas**

DOI: 10.31560/pimentacultural/2021.515.391-417

INTRODUÇÃO

Pretendemos, neste texto, apresentar as diferentes atividades desenvolvidas pela Assessoria de Relações Étnico-Raciais (ARER) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS) na promoção da igualdade, inclusão e diversidade étnico-racial, ao lado de outros setores que atuam com as ações afirmativas na instituição.

Muitos são os esforços coletivos que culminaram em políticas institucionais efetivas de ações afirmativas. Destacamos a criação do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE), regulamentado pela Resolução Consup N° 20/2014, do Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas (NEABI), regulamentado pela Resolução Consup N° 21/2014; ambos os Núcleos aprovados no mesmo dia 25 de fevereiro daquele ano.

Evidenciamos ainda a criação do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Gênero e Sexualidade (NEPGSs), pela Resolução Consup N° 37/2017 e o Núcleo de Ação Afirmativa (NAAf) pela Resolução Consup N° 38/2017, ambos no dia 20 de junho daquele ano. Este último foi criado para atender as necessidades dos campi menores, em estágio de implementação, reunindo as três temáticas em suas práticas. A partir deste momento, cada campus do IFRS conta com três (3) espaços propositivos para ações de ensino, pesquisa e extensão ou com o NAAf nos temas: raça e etnia, necessidades educacionais específicas, gênero e sexualidade. Essas ações buscam acolher e garantir a permanência de estudantes, sensibilizando toda a comunidade acadêmica por meio de atividades educativas, realizando pesquisa e participando de debates.

O ano de 2014 iniciou no IFRS comprometido com a implementação de políticas nacionais no âmbito de toda a instituição. A promoção de ações afirmativas para integrar e incrementar a cultura da

educação para a convivência e respeito à diversidade estava em pauta, como resultado de debates realizados nos dezessete (17) *campi* do IFRS, suscitado pela urgência de atender políticas educacionais, mas, sobretudo, pelo engajamento de profissionais da educação com a inclusão social e racial. Em 25 de fevereiro de 2014, data que se tornou marco na instituição, também foi instituída a importante Política de Ações Afirmativas do IFRS pela Resolução do Consup Nº 22/2014, que orienta, conforme o seu Art 1º, “ações de inclusão nas atividades de Ensino, Pesquisa e Extensão, para a promoção do respeito à diversidade socioeconômica, cultural, étnico-racial, de gênero e de necessidades específicas, e para a defesa dos direitos humanos”.

O Programa de Ação Afirmativa do IFRS dispõe de 55% das vagas do ensino médio integrado, cursos técnicos e superiores, reservadas a estudantes de escola pública: Pretos, Pardos e Indígenas (PPI), pessoas com deficiência (PcD) e pessoas com renda familiar *per capita* igual ou inferior a 1,5 salário, de acordo com a conhecida Lei de Cotas Nº 12.711/12, bem como de outras leis e decretos correlatos vigentes¹²⁵.

Desde 2010, o IFRS conta com a Assessoria de Ações Afirmativas, Inclusivas e Diversidade, que teve sua nomenclatura alterada ao longo dos anos (ver quadro 1), na promoção de uma cultura educativa para a convivência, em defesa dos direitos humanos, do respeito às diferenças, inclusão, permanência e saída exitosa de pessoas com necessidades educacionais específicas para o mundo do trabalho, da valorização da identidade étnico-racial, combate às demais formas e barreiras de discriminação.

¹²⁵ Atualmente o IFRS dispõe de 50% de reserva de vagas para estudantes oriundos de escola pública, negros, indígenas, com deficiência ou com renda *per capita* igual ou menor a 1,5 salários-mínimo, de acordo com a Lei 12.711/12, isto é, as cotas raciais correspondem a uma subcota dentro do escopo escola pública; e Estatuto Racial, Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010. A instituição dispõe de mais 5% de reserva de vagas para estudantes com deficiência (Resolução 22/2014 - Política de Ações Afirmativas do IFRS) e reserva de vagas na pós-graduação (*lato e stricto sensu*), sendo 1 vaga para negros, 1 para indígenas e 1 para PcD (Resolução 30/2015 e Resolução 104/2019);

Nesse sentido, inserimos a Assessoria de Relações Étnico-raciais, como um setor que é parte deste movimento inclusivo, que pretende uma instituição mais diversa. O que discutiremos aqui é recorte de um estudo empreendido no ano de 2020 e em vigência. Fomos instigadas a (re)pensar no papel deste setor, quando nos deparamos com questionários a serem respondidos sobre estudantes negros e indígenas e dados sobre as reservas de vagas para diferentes instituições públicas. Também, nossa motivação parte da participação em Fóruns Nacionais sobre as Cotas, das Universidades Federais e da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (EPCT).

Iniciamos nosso estudo pelos dados de ingresso e atendimento nas comissões de heteroidentificação. Fizemos uma análise quantitativa de dados acessados nos *campi*, no Departamento de Ingresso Discente e no Observatório de Permanência e Êxito do IFRS, com o objetivo de identificar nossos avanços, em relação ao acesso da população negra e indígena, e desafios na promoção da igualdade; também em relação à gerência de ações e programas voltados à permanência desses estudantes.

A EMERGENTE VISIBILIDADE AOS ESTUDANTES NEGROS E INDÍGENAS: A CRIAÇÃO E O PAPEL DA ARER

A ARER foi pensada desde a constatação de coordenadores e membros dos NEABIs sobre a necessidade de um setor que tratasse especialmente das questões raciais, pois consideraram importante uma agenda de políticas de ações afirmativas que dialogasse especificamente sobre este tema junto à reitoria, reunindo e assessorando os NEABIs e NAAfs dos dezessete (17) *campi* e reitoria do IFRS.

Após diversas discussões sobre a viabilidade de existir este setor, naquele setembro de 2018, a ARER foi constituída pela Portaria 1179/2018, que designava a Assessora de Relações Étnico-Raciais para atuar em conjunto com a Assessoria de Ações Afirmativas, Inclusivas e Diversidade do IFRS. Esta última recém-remodelada em suas ações e nomenclatura mais abrangente. Segundo os autores Coradini e Santos (2020, p. 14):

Na mesma oportunidade de debates, a Assessoria de Ações Afirmativas, Inclusivas e Diversidade passa a contar com a recém-criada Assessoria de Relações Étnico-raciais, uma forma de destacar a atenção para esse tema e fortalecer as ações de permanência e êxito com foco nas especificidades dos estudantes negros e indígenas, além do trabalho formativo e pedagógico junto à comunidade acadêmica.

Vinculada à Reitoria, desde a sua criação, os primeiros meses foram de planejamento e diálogo sobre os seus fazeres: O que faz na prática uma assessoria? A quem assessora, discentes, docentes, gestão? É preciso delimitar público? E tantos outros questionamentos que foram surgindo. Os estudantes sempre foram atendidos em suas necessidades e acolhidos, pelas equipes multidisciplinares de cada campus, pelos NEABIs, bem como pela Assessoria existente. O que chamamos atenção é a visibilidade dos estudantes da população negra e indígena desde o entendimento de que era necessário um olhar voltado às especificidades históricas que provocaram (e provocam) a exclusão desses grupos. E desde essa compreensão, planejar ações e discussões sobre a política pública de ações afirmativas.

Temos observado nos últimos anos que, com a inserção das ações afirmativas, a diversidade étnica e a pluralidade cultural passam a ser gradativamente perceptíveis, e o *modus operandi* dos espaços acadêmicos são questionados pelos ingressantes, epistemologicamente e metodologicamente, bem como a democracia racial. A transformação do espaço do saber é paulatinamente percebida pelos

educadores e trabalhadores da educação que passam a conviver num contexto de diversidade. De acordo com bell hooks (2017, p. 63):

O multiculturalismo obriga os educadores a reconhecer as estreitas fronteiras que moldaram o modo como o conhecimento é partilhado na sala de aula. Obriga todos nós a reconhecer nossa cumplicidade na aceitação e perpetuação de todos os tipos de parcialidade e preconceito. Os alunos estão ansiosos para derubar os obstáculos ao saber. Estão dispostos a se render ao maravilhamento de aprender e reaprender novas maneiras de conhecer que vão contra a corrente. Quando nós, como educadores, deixamos que nossa pedagogia seja transformada pelo reconhecimento da multiculturalidade do mundo, podemos dar aos nossos alunos a educação que eles desejam e merecem.

Entendemos que essas também são as especificidades que Coradini e Santos (2020) referem quando falam da necessidade de fortalecer as ações, não só para ingressarem na instituição, mas para permanecerem e obterem êxito. Dessa maneira, a ARER é constituída igualmente para incentivar as atividades de pesquisa, extensão e ensino sobre cultura afro-brasileira e indígena, contribuindo na efetivação da legislação vigente. De mesmo modo, propor capacitação à comunidade acadêmica do IFRS para a valorização da cultura afro-brasileira e indígena no contexto escolar, da educação das e para relações étnico-raciais, forjando assim os dois grandes eixos de atuação do setor.

A partir do segundo semestre de 2019, a ARER foi consolidando seu processo de implantação. Dentre os objetivos institucionais, está o auxílio à gestão no desenvolvimento de estratégias políticas para o acompanhamento dos grupos de estudantes negros e indígenas, bem como servidores efetivados pelas políticas de ações afirmativas, acompanhando e avaliando a Política de Ação Afirmativa instaurada em 2014. Ademais, esse setor assumiu o gerenciamento das comissões de heteroidentificação nos processos de ingresso discente, junto a Diretoria de Assuntos Estudantis e Departamento de Ingresso Discente, ambos os departamentos ligados à Pró-Reitoria de Ensino (Proen).

A ARER atualmente tem por finalidade assessorar as ações dos Núcleos de Ações Afirmativas do IFRS, essencialmente os NEABIs, NEPGSs e NAAfs, além de outras atividades supracitadas. Conforme a Resolução Consup N°001/2020, Art. 12º, cabe ao setor:

Propor, assessorar, fortalecer e gerenciar as ações e programas voltados à promoção de igualdade, inclusão e diversidade de raça e etnia, atuando de forma transversal e sistematizada na promoção das ações afirmativas, cultura da educação para a convivência, a defesa dos direitos humanos, o respeito às diferenças, a inclusão, permanência e êxito de estudantes da população negra e da comunidade indígena, a valorização da identidade étnico-racial, o combate ao racismo, homofobia, machismo, sexismo e demais formas de discriminação.

Nesse contexto, destacamos algumas atividades da ARER, desde 2018¹²⁶:

1. Auxílio em formações continuadas de docentes e atividades de Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) para toda a comunidade acadêmica;
2. Assistência aos *campi*, em suas atividades de ensino e extensão e com os Núcleos;
3. Participação no debate para criação e implementação de políticas de ações afirmativas para combater racismo, assédios e violências de gênero;
4. Participação no debate da Política de Ingresso Especial para Estudantes Indígenas, aprovada pela Resolução Consup nº 023/2019;
5. Gerenciamento das comissões de heteroidentificação e das capacitações para os membros que atuam;

¹²⁶ Marlise Paz dos Santos foi a primeira Assessora de Relações Étnico-Raciais do IFRS, assumindo no momento de criação deste setor (gestão 2018-2020).

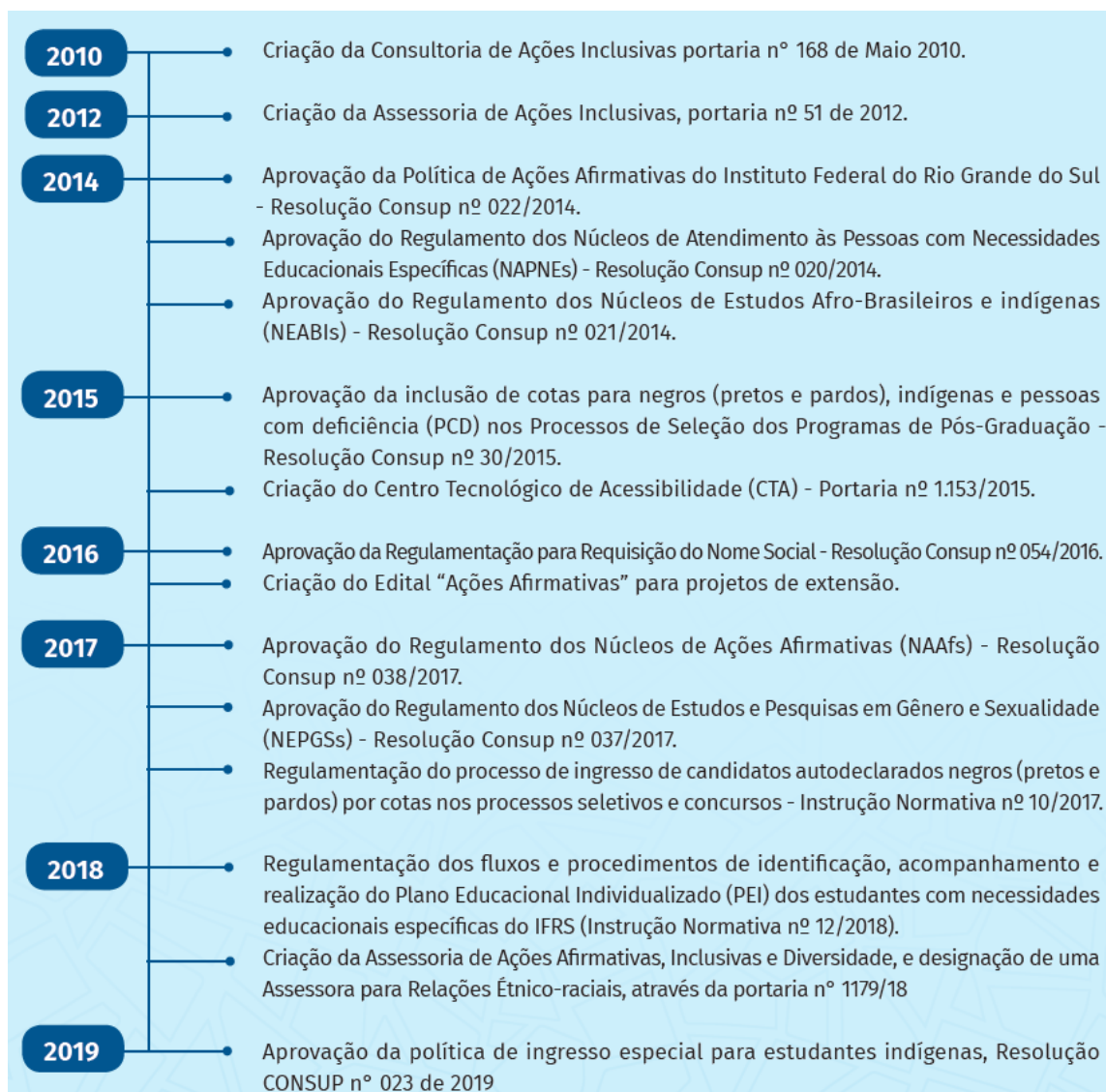
6. Participação em Fóruns nacionais das instituições federais, que promovem, defendem e avaliam as políticas públicas de ações afirmativas, bem como a atuação das comissões de heteroidentificação;
7. Capacitações continuadas aos membros que compõem as comissões de heteroidentificação do IFRS.

Dentre outras atividades administrativas, buscamos demonstrar o amplo cenário em que este setor se situa e atua, integrando-se ao debate interno e externo do IFRS, o que acreditamos qualificar a sua participação na promoção da igualdade e da garantia da diversidade étnica.

O IFRS tem acumulado experiências, sobretudo desde a implementação do seu programa de ações afirmativas, por meio das construções coletivas e de um estreito diálogo com membros dos Núcleos de Ações Afirmativas de cada *campus*. No quadro 1, pode-se verificar os avanços institucionais nessa temática, registrados até o ano de 2019,¹²⁷ que fortalecem as ações institucionais para o ingresso do sujeito de direito a ocupar a reserva de vaga étnico-racial, negros e indígenas, e em combate às violências de gênero.

¹²⁷ Mencionamos aqui as últimas políticas aprovadas no ano de 2020 e 2021: 1) Instrução Normativa nº 08/2020 – Regulamenta os fluxos e procedimentos de acompanhamento e realização do Plano Educacional Individualizado (PEI) para os estudantes indígenas do IFRS. 2) Resolução Consup nº 42/2020 – Aprova a Política de Prevenção e Combate ao Assédio e à Violência no IFRS. 3) Instrução Normativa nº 01/2021 – Regulamenta o ingresso de candidatos autodeclarados negros, por reserva de vagas raciais, nos Processos de Ingresso Discente e Concursos para Servidores do IFRS. Revoga a IN nº 10/2017.

Quadro 1- Linha do tempo de Ações Afirmativas no IFRS de 2010 a 2019.



Fonte: CORADINI; SANTOS, 2020, p. 14-15.

Nossas atividades como ARER estão compreendidas na sensibilização sobre as questões étnico-raciais até a contribuição nas políticas institucionais, avançando na operacionalização das normativas e corroborando na consolidação de uma política de ação afirmativa que busca não operar na lógica do lugar relegado de “cotista”, para estudantes negros e indígenas. Mas sim, baseada no reconhecimento da histórica marginalização social, que persiste e insiste nas desigualdades sociais e raciais.

As instituições de ensino podem e devem ter a sua própria política de ação afirmativa, em consonância com as políticas públicas nacionais ou até superando-as na garantia de direitos. E o IFRS tem empreendido esforços nesta labuta. Tem-se ciência que nem todo estudante negro é vulnerável socialmente, por exemplo, mas a maioria dos vulneráveis tem cor. E essa é uma realidade brasileira inegável que faz pensar na possibilidade de alguns de poder apenas dedicar-se aos estudos, isso (infelizmente no Brasil) é um privilégio de alguns poucos. A seguir, nossas análises sobre o acesso étnico-racial a partir desse programa institucional do IFRS.

AÇÕES AFIRMATIVAS E A PROMOÇÃO DA IGUALDADE

As ações afirmativas são medidas necessárias frente às diversas injustiças sociais e estão presentes em diferentes sociedades. O Brasil já experimentou “cotas” para o ensino superior antes mesmo da promulgação da Lei 12.711/12 (NUNES, 2018). Contudo, a política de ações afirmativas, de acordo com Gomes (2001, p. 6-7):

[...] consistem em políticas públicas (e também privadas) voltadas à concretização do princípio constitucional da igualdade material e à neutralização dos efeitos da discriminação racial, de

gênero, de idade, de origem nacional, de compleição física e situação socioeconômica (adição nossa) impostas ou sugeridas pelo Estado, por seus entes vinculados e até mesmo por entidades puramente privadas, elas visam a combater não somente as manifestações flagrantes de discriminação, mas também a discriminação de fundo cultural, estrutural, enraizada na sociedade.

Desde 2010, o IFRS adota reserva de vagas¹²⁸, no início de forma descentralizada, isto é, cada campus era responsável por gerenciar e regulamentar seu processo seletivo, como por exemplo:

1. O *campus* Porto Alegre ofereceu do total de vagas para os cursos técnicos (271 vagas), 30% para egressos de escolas públicas e desses, a metade (15%) para autodeclarados negros no ato da inscrição (IFRS-CAMPUS PORTO ALEGRE, Edital Nº 005/2010).
2. O *campus* Restinga ofereceu do total de vagas para os cursos técnicos (64 vagas), 50% para egressos de escolas públicas e desses, a metade (25%) para autodeclarados negros no ato da inscrição (IFRS-CAMPUS RESTINGA, Edital Nº 033/2010).

A partir de 2014, o Processo de Ingresso Discente foi unificado na reitoria, a cargo do Departamento de Ingresso Discente e todos os 17 campi do IFRS passaram a adotar o Programa de Política Afirmativa, já mencionado neste trabalho.

O papel da Assessoria de Relações Étnico-raciais está intrinsecamente ligado à garantia do acesso ao sujeito de direito de vaga, acompanhando e inserindo-se às discussões sobre a necessidade de se monitorar na administração pública o acesso pelas vagas PPI, mediante o procedimento da heteroidentificação.

¹²⁸ Como este estudo é recente, iniciado em 2020, e interrompido devido a suspensão de atividades presenciais ocasionada pela pandemia de Covid-19, não temos ainda dados suficientes para análise quantitativa e qualitativa de ingresso anterior à implementação das comissões de heteroidentificação no IFRS. Muito dos registros encontra-se em forma física nos campi.

A grande incidência daquilo que aqui se denomina fraude no acesso à vaga para ingresso por cotas para PPI, tem levado as instituições a estabelecerem mecanismos de coibição desta prática por meio de comissões para verificação da autodeclaração étnico-racial ou da utilização de outros mecanismos tais como carta consubstanciada, ferramenta utilizada pela Universidade Federal de Minas Gerais em que os candidatos justificam seu pertencimento étnico-racial através da mesma. (NUNES, 2018, p. 17).

O IFRS adotou as comissões de verificação racial como procedimento administrativo, na fiscalização do acesso às vagas PPI, como também a fim de combater o desvio da política ou fraudes. Dessa maneira, a ARER, em parceria com profissionais internos e externos (inclusive membros de movimentos sociais negros), vem trabalhando a fim de qualificar o procedimento, em consonância com ações e iniciativas de outras instituições federais preocupadas em dirimir as desigualdades e em defesa da política pública de ações afirmativas.

AS COMISSÕES DE HETEROIDENTIFICAÇÃO

A implementação de Comissões de Heteroidentificação nos *campi* do IFRS iniciou no ano de 2017, com a aprovação da Instrução Normativa N°10/2017. À luz da Orientação Normativa N° 03/2016 do Ministério do Planejamento, Desenvolvimento e Gestão, que apresenta regras de aferição da veracidade da autodeclaração; e provocados pelas discussões de fraudes na autodeclaração por todo o Brasil, os coordenadores de NEABIs participaram da construção desse documento, regulamentando o procedimento de complementação da autodeclaração no IFRS, para processos seletivos discentes e concursos.

O procedimento de verificação foi uma demanda dos movimentos sociais negros, a partir de diversos casos de fraudes nas autode-

clarações preenchidas, para ingresso nas vagas reservadas à cota racial, a nível nacional, estabelecendo discussão jurídica sobre o mérito. De acordo com Livia Vaz (2018, p. 35):

Com efeito, bastaram poucos anos da implementação legislativa de tais medidas reparatórias [reserva de vagas raciais] para se verificar, na prática, a reiteração de autodeclarações falsas, a causar verdadeiro desvio de finalidade das políticas de ação afirmativa. Em outras palavras, candidatos socialmente brancos têm se autodeclarado negros para usufruírem do direito às cotas raciais, o que resulta no preenchimento de parte das vagas por pessoas que não pertencem ao grupo vulnerabilizado a que se destinam as medidas.

No processo seletivo para ingresso discente 2018/1, o IFRS contou com o procedimento administrativo então denominado “comissão de aferição de veracidade da autodeclaração”. O acompanhamento das comissões em todas as suas etapas, neste momento de implantação, ficou sob a responsabilidade de cada um dos 17 *campi*, mediante a coordenação da Comissão de Processo Seletivo e os coordenadores dos NEABIs.

Em decorrência de diversas reuniões entre os presidentes das comissões de cada *campus*, bem como das formações intercampi organizadas por coordenadores de NEABIs, associadas ao engajamento de servidores em eventos e fóruns regionais, foram ocorrendo trocas de experiências muito significativas e a percepção de fortalecimento do procedimento no IFRS. Salientamos, dentre essas atividades, as formações oferecidas para atuação nas Comissões realizadas pela Pró-Reitoria de Ensino (Proen) e o coordenador do NEABI Campus Canoas, Paulo Roberto Faber Tavares Junior. Nossa primeira capacitação contou com as distintas presenças da Profa. Dra. Renísia Cristina Garcia Filice (UNB) e da Promotora de Justiça do Ministério Público da Bahia, Livia Maria Santana e Sant’Anna Vaz. Desde então, seguimos em diálogo com outras instituições e profissionais do Direito e da Educação na realização de nossas capacitações.

Em 2019, unificamos o procedimento de heteroidentificação sob a coordenação da ARER, consolidando um cronograma comum entre os *campi*, instituindo-se uma comissão central para analisar as interposições de recursos, edital público de seleção de membros para compor as comissões, com critérios de formação na área ou reconhecimento de experiência de atuação em movimentos sociais negros. Com a abertura de editais públicos, que oportuniza membros externos a participarem, as formações ofertadas para as comissões de heteroidentificação expandiram-se para além dos seus membros, agregando os servidores interessados e os membros classificados na seleção do edital.

Dessa maneira, a Assessoria de Relações Étnico-raciais passou a coordenar, acompanhar, promover formações e avaliar este procedimento administrativo, juntamente com a Diretoria de Assuntos Estudantis, o Departamento de Ingresso Discente da Proen, conferindo uma maior solidez para o procedimento de heteroidentificação do IFRS. É muito importante salientar que se reconhece a importância da autodeclaração, e ante o contexto supracitado, são indispensáveis mecanismos de veracidade da autodeclaração. A comissão de heteroidentificação complementa a autodeclaração pelo outro, isto é, trata-se de uma identificação complementada por diferentes pessoas (sua composição é multiétnica, plural e com representatividade de gênero), longe de ser um procedimento expositório, a heteroidentificação visa garantir a efetividade da política pública.

“Em termos simples, as cotas raciais – como medida de justiça distributiva voltada para a neutralização de iniquidades raciais persistentes na sociedade brasileira– devem ter aplicabilidade restrita às potenciais vítimas diretas do racismo e da discriminação racial” (VAZ, 2018, p. 40). Nesse sentido, tem-se como critério o fenótipo, em acordo com normativas vigentes¹²⁹. É imprescindível que os membros das comissões de heteroidentificação, para além da sensibilidade e defesa

¹²⁹ No ano de 2018 foi publicada pelo Ministério do Planejamento, Desenvolvimento e Gestão a Portaria Normativa nº4, que atualizando as orientações a respeito do procedimento de heteroidentificação, embasou a Instrução Normativa nº 01/2021, documento que atualmente dispõe sobre o procedimento de heteroidentificação no IFRS.

de uma sociedade mais equânime e verdadeiramente democrática, estejam atentos às possíveis adversidades que possam ocorrer durante o procedimento, que questionam e buscam deslegitimar a política. O racismo no Brasil é, sobretudo, pela cor da pele. Segundo Marcus Rosa (2019, p.29, grifo nosso):

Raça e Cor passaram a ser componentes centrais das relações sociais durante o século XIX, atendendo a propósitos políticos de naturalização e perpetuação das desigualdades. Se, antes da abolição, a condição social dos negros era dada pelos estatutos jurídicos escravistas, depois da Lei Áurea, tal condição passou a ser definida principalmente pela cor. Contudo, em determinados contextos, foi produzido silêncio a respeito da coloração epidêmica.

Assim, na heteroidentificação, as mesmas características negligenciadas, negativas e constantemente alvos de violência e preconceito, somente pela cor da pele, são positivadas e indispensáveis, nesse procedimento administrativo, para o gozo do direito de concorrer a reserva de vagas raciais.

Quadro 2 - Vagas reservadas aos candidatos Pretos, Pardos e Indígenas (PPI).

Quantitativo de vagas destinadas a candidatos Pretos, Pardos e Indígenas por ano				
Ano	Modalidade de ensino	Número de vagas PPI	Total de vagas PPI	Total de vagas oferecidas no processo seletivo
2018	Técnico	941	1599	3578
	Superior	658		2382
2019	Técnico	883	1518	3582
	Superior	635		2408
2020	Técnico	490*	1099	2880*
	Superior	609*		2107*

* As vagas de 2020 são referentes ao ingresso apenas no primeiro semestre, uma vez que não houve processo seletivo de ingresso no segundo semestre devido à pandemia.

Fonte: Autoras, 2021.

A partir do ano de atuação das comissões de verificação racial, apresentamos alguns dados nos quadros 2 e 3. Foram convocados candidatos autodeclarados negros em número maior que o número de vagas. No ano de 2019, por exemplo, ofertaram-se mil quinhentos e dezoito (1518) vagas reservadas a candidatos PPI. Foram convocados mil novecentos e quatorze (1914) candidatos. O número de indeferidos é menor que 30% dos convocados.

O letramento racial não é uma realidade abundante no país, o que permite equívocos na autodeclaração, para além de situações que possam caracterizar má fé do candidato. O número maior de convocados garante que candidatos já verificados racialmente e deferidos possam estar aptos, nesta etapa, para ingressar na instituição a qualquer chamada do processo seletivo, conforme regras estabelecidas no edital.

Nossa avaliação, em curso, ainda pretende analisar os dados sobre as ausências, que a cada processo percebemos que vem aumentando, mas ainda não foram quantificados. No entanto, consideramos dois fatores para essa percepção: a) Relatos de candidatos sobre a realização incorreta da autodeclaração no ato da inscrição (logo depois da inscrição concluída ou ao chegar à sala de verificação racial); b) A profícua inibição daqueles que se inscreveram pensando necessitar apenas da autodeclaração, ao serem convocados para o procedimento complementar de verificação racial, não comparecem. Também, nosso próximo passo diz respeito ao quanto das vagas reservadas foram preenchidas pelos sujeitos de direitos.¹³⁰

Desde 2014, registramos um total de vagas ofertadas na modalidade PPI de dois mil setecentos e trinta e cinco (2735) vagas para graduação e quatro mil cento e trinta (4130) vagas para cursos técnicos.

¹³⁰ Algumas dificuldades encontradas para a continuidade das análises. Por um lado, pela recente pesquisa ter iniciado em meio ao cenário pandêmico da COVID-19, por outro lado e complementar, pela dificuldade de reunir dados dos sistemas acadêmicos em vigência, onde os dados do SIA (Sistema de Informações Acadêmicas), por exemplo, estão migrando gradativamente para o SIGAA (Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas). Além de alguns registros estarem nos *campi* de forma física.

cos. Durante o período entre 2014 e 2019, foram realizados dois processos seletivos por ano, para ingresso no primeiro e segundo semestre. No ano de 2020, só foi possível a realização de um processo seletivo, que se justifica devido à pandemia de COVID-19. Contudo, a consulta realizada no Sistema Nacional de informações da Educação Profissional e Tecnológica (SisTEC), sobre estudantes matriculados no IFRS, entre março e abril de 2020, obtivemos os seguintes números: a) Total de matriculados de vinte e um mil oitocentos e cinquenta e nove (21.859); b) Estudantes autodeclarados negros, pardos- dois mil e quinhentos e trinta e três (2.533) e pretos- mil e setecentos e quinze (1.715).

Quadro 3 - Dados sobre o Procedimento de Heteroidentificação.

Processo seletivo	Número de candidatos convocados	Número de candidatos indeferidos	Recursos recebidos	Recursos deferidos
2018/1*	391	90	**	**
2018/2*	109	12	**	**
2019/1	1485	213	112	5
2019/2	429	56	11	6
2020/1	2058	272	98	8
*Informações indisponíveis por meio de digital. Análise de dados de treze (13) dos dezessete (17) campi do IFRS.				

Fonte: Autoras, 2021.

Em relação à Pós-Graduação havia, no IFRS, em 2020, quatro (04) mestrados profissionais (*campi* Porto Alegre, Caxias do Sul, Farroupilha e Feliz) e dezesseis (16) cursos *lato sensu*. A política de “cotas” foi implementada na pós-graduação após a aprovação da Resolução Consup nº 30/2015, que estabelece: uma (01) vaga para autodeclarados(as) pretos(as)/pardos(as); uma (01) vaga para autodeclarados(as) indígenas e uma (01) vaga para Pessoa com Deficiência (PCD).¹³¹ Após a implantação da política de ação afirmativa

¹³¹ Atualizada pela Resolução Consup nº 104, de 22 de outubro de 2019,

na pós-graduação, seis (06) estudantes ingressaram em cursos *lato sensu* e vinte e um (21) estudantes no mestrado profissional. Dos seis, dois concluíram e no mestrado profissional sete dos vinte e um estudantes concluíram, até o final de 2020.

No ano de 2021, a pós-graduação foi incluída na Instrução Normativa N° 01/2021 que regulamenta o procedimento de verificação racial no IFRS, com o objetivo de padronizar esse processo para ingresso discente, reforçando o compromisso institucional com a inclusão e diversidade.

ACESSO INDÍGENA E PERMANÊNCIA

A reserva de vagas para estudantes indígenas teve início no IFRS a partir da implementação da Política de Ações Afirmativas, fruto da implementação da Lei de Cotas, 12.711/12, com vagas para pretos, pardos e indígenas (PPI). No ano de 2019, a partir da criação de um Grupo de Trabalho intercampi composto por servidores atuantes na temática e participantes dos NEABIs, foi aprovada pelo Conselho Superior a Resolução N°23/2019, que trata da Política de Ingresso Especial e Permanência do Estudante Indígena do Instituto Federal do Rio Grande do Sul. Dessa forma, o ingresso indígena se dá pelas vagas PPI e pelo processo especial que adiciona duas vagas suplementares em cada curso para esses estudantes.

Nesse processo seletivo, utiliza-se de sorteio para os estudantes do ensino técnico e prova de redação para o ensino superior, sendo necessária, além da autodeclaração étnica, uma declaração de pertencimento étnico-racial indígena. Admite-se o Registro Administrativo de Nascimento de Indígena (RANI) ou ainda, a declaração de pertença emitida pela liderança da comunidade de territórios indígenas. A soli-

citação de documentos comprobatórios vai ao encontro de garantir o acesso aos grupos que de fato são (ainda hoje) vítimas da discriminação racial e do racismo sistêmico. No quadro 3, demonstramos os números de ingresso de estudantes indígenas.

Quadro 3 - Ingresso Indígena.

Campus	Ano de ingresso	Modalidade	Número de Estudantes	Total de Estudantes
Alvorada	2019/2	Processo Seletivo Especial	1	2
	2020/1	Processo Seletivo Especial	1	
Bento Gonçalves	2019/2	Processo Seletivo Especial	5	8
	2020/1	Vagas PPI	1	
	2020/1	Processo Seletivo Especial	2	
Erechim	2019/2	Processo Seletivo Especial	1	1
Farroupilha	2020/1	Processo Seletivo Especial	7	7
Osório	2020/1	Processo Seletivo Universal	1	1
Porto Alegre	2019/2	Processo Seletivo Especial	2	9
	2020/1	Processo Seletivo Especial	7	
Restinga	2020/1	Processo Seletivo Especial	3	3
Rio Grande	2020/1	Processo Seletivo Especial	2	2
Sertão	2020/1	Processo Seletivo Especial	9	22
	2020/1	Vagas PPI	13	
Viamão	2020/1	Processo Seletivo Especial	5	5

Fonte: Autoras, 2021.

Nossa pesquisa ainda está inconclusa, mas em relação aos indígenas, tende a refletir a realidade de matrículas até o final de 2020, exceto no *campus* Sertão onde sabemos que há em torno de quarenta estudantes (40) matriculados e como se pode ver no quadro não conseguimos precisar os dados de 2019, quando inicia a política de acesso especial e em anos anteriores pelo acesso a reserva de vagas PPI. Em fevereiro de 2021, em acesso a registros dos NEABIs, chegamos ao número de oitenta e quatro (84) estudantes indígenas, pertencentes às etnias Kaingang, Kokama, Anhetenguá-Guarani e Mbyá-Guarani.

Conforme observado no quadro acima, a partir da implementação do ingresso especial, a grande maioria dos estudantes matriculados participaram destes editais específicos, dado que nos é muito satisfatório constatar. Além de estabelecer o acesso de indígenas pela ação afirmativa própria do IFRS, essa política trouxe novos elementos para a permanência e o êxito desses estudantes. Foi criada a Comissão de Acompanhamento do Ingresso e Permanência Indígenas (CAIPI), com coordenação na Pró-reitoria de Ensino (Diretoria de Assuntos Estudantis e Assessoria de Relações Étnico-raciais). Composta de forma interdisciplinar, a comissão tem por finalidade auxiliar na comprovação e fiscalização do pertencimento étnico, bem como no acompanhamento acadêmico daqueles que foram contemplados pelo Programa Bolsa Permanência no IFRS.

A Resolução Nº 023/2019 (Art.10º) apresenta as seguintes medidas de permanência voltadas ao estudante indígena:

- I. – apoio acadêmico (monitoria/tutoria/acompanhamento psicossócio pedagógico) estruturado em programas e projetos voltados para conteúdos e habilidades necessárias ao desempenho acadêmico e para aspectos relacionados ao processo de aprendizagem;

- II. – apoio pedagógico e elaboração plano educacional individualizado;
- III. – atenção à formação político-social como acadêmico, mediante o uso de metodologias de interação que privilegiem o (re) conhecimento das suas características socioculturais e econômicas, a fim de ampliar o repertório político-cultural e estimular uma inserção protagonista no ambiente escolar;
- IV. – promoção da educação das relações étnico-raciais a estudantes, docentes e técnico-administrativos em educação, por meio de cursos de capacitação que permitam a percepção das diferenças culturais, visando uma educação para a diversidade;
- V. – celebração de parcerias com órgãos públicos federais, estaduais e municipais para auxiliar a permanência dos estudantes indígenas;
- VI. – apoio financeiro aos estudantes, com recursos oriundos do Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) e do orçamento institucional, de acordo com a disponibilidade orçamentária, a ser implementado por meio de editais específicos, considerando a vulnerabilidade socioeconômica dada pela condição indígena;
- VII. – adoção de uma política de moradia estudantil, por meio de programas específicos que contemplem as peculiaridades culturais dos estudantes indígenas e as possibilidades orçamentárias da instituição;
- VIII. – envolvimento dos estudantes indígenas em projetos de ensino, pesquisa e extensão, em especial aqueles que se relacionam com suas comunidades, promovendo a conexão de saberes tradicionais com os saberes acadêmicos, e a manutenção dos vínculos familiares e com a cultura de origem.

No ano de 2020, dando continuidade à implementação da política de ingresso e permanência indígena, a partir de discussões com a CAIPI e membros de NEABIs, foi aprovada a Instrução Normativa nº 08, que regulamenta o Plano Educacional Individualizado (PEI) para os Estudantes Indígenas do IFRS. O PEI é um recurso pedagógico voltado para a otimização do processo de ensino-aprendizagem destes indivíduos, conforme apresentado na referida normativa, Art. 3º: “trata-se de um registro a partir de um levantamento sociolinguístico que considera aspectos histórico-culturais das diferentes etnias dos estudantes indígenas da instituição”. Assim, este plano procura reunir em um único documento o repertório do estudante para acompanhá-lo em sua permanência, traçando estratégias educacionais desde a valorização de sua cultura e história. Acreditamos que esse reconhecimento dos seus saberes e habilidades é fundamental para a obtenção da permanência e êxito desses estudantes.

Em relação à permanência de estudantes no IFRS é fundamental que mencionemos a Comissão Interna de Acompanhamento das Ações de Permanência e Êxito dos Estudantes (CIAAPE) em cada unidade do IFRS, que teve regulamentada às suas atribuições em 2018. Dentre seus importantes objetivos, destacamos três:

I - propor, planejar e desenvolver ações relacionadas ao Plano Estratégico de Permanência e Êxito dos estudantes no âmbito do campus, [...] IV - promover a permanência e êxito como uma política institucional necessária à melhoria da qualidade educativa; [...] V - mapear as causas e motivos que levam os estudantes a evadirem (INSTRUÇÃO NORMATIVA PROEN Nº 11/18, Art.2º).

A CIAAPE tem um papel muito relevante para todos os estudantes e possui o desafio de também acompanhar e desenvolver estratégias de permanência e êxito aos estudantes afrodescendentes e indígenas que gozam das ações afirmativas. Os NEABIs, em grande medida, dentre suas funções consultivas e propositivas, têm sido um

espaço de acolhimento e acompanhamento desses estudantes em suas trajetórias acadêmicas.

Contudo, a promoção da igualdade, de oportunidades e a garantia de permanência no espaço escolar é um compromisso de todos nós, servidores e servidoras, que fazemos e compomos as instituições educacionais. Assim como é dever dos profissionais da educação reconhecer e questionar as relações étnico-raciais baseadas em preconceitos que desqualificam a população negra e povos indígenas, que salientam estereótipos depreciativos e expressam sentimentos de superioridade em relação a esses grupos étnicos, próprios de uma sociedade hierárquica e desigual. (BRASIL, 2004, p. 3).

Enquanto estudo de avaliação das ações afirmativas, temos ciência que ainda está incipiente, mas já temos pistas por onde continuar a examinar o cenário institucional, visando a incontestabilidade dessas políticas públicas.

A responsabilidade procedimental na gestão das ações afirmativas, não é apenas uma reivindicação da sociedade civil ou mais especificamente dos grupos beneficiados pelas mesmas. Trata-se de uma exigência presente em um dos eixos do Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior (SINAES). (NUNES, 2018, p. 27).

CONCLUSÃO

O intuito neste trabalho foi discutir as práticas do programa de ações afirmativas do IFRS com recorte étnico-racial e, por meio das nossas análises realizadas entre março de 2020 e fevereiro de 2021, observamos que o número de estudantes negros (pretos e pardos) e indígenas que têm acessado a instituição aumenta lenta e progressivamente, em torno de 19,43% e de 0,38%, respectivamente. Afóra os

dados que ainda precisam ser perseguidos por nós, como forma de ingresso dos estudantes negros, egressos, etc., percebeu-se que em alguns *campi* as vagas não são preenchidas e obriga-nos a pensar em estratégias para que no processo de migração de vagas, a subcota racial permaneça e seja ocupada pelos sujeitos de direito.

Esperamos que este estudo diagnóstico colabore com as discussões sobre o tema, e, principalmente, com a Comissão de Acompanhamento e Avaliação da Política de Ações Afirmativas do IFRS, que possui caráter avaliativo e propositivo da política afirmativa do IFRS (RESOLUÇÃO Nº 22/2014), avançando cada vez mais na inclusão e diversidade étnica institucional.

Um caminho muito promissor já foi trilhado no IFRS e na prática podemos vivenciar diversas ações educativas que sensibilizam e provocam a comunidade acadêmica a pensar nas desigualdades raciais, na valorização da diversidade e no combate a todas as formas de discriminação. A existência institucional de um espaço que, a exemplo de assessorias e núcleos, assessorie, acompanhe e gerencie a política de ação afirmativa fortalece o debate sobre a efetividade da própria política pública de ação afirmativa, que irá incidir diretamente na transformação da sociedade verdadeiramente justa. No entanto, muitos são os desafios a enfrentar, como por exemplo: a) A permanência e êxito de estudantes, especialmente daqueles que ingressaram pelas ações afirmativas; b) Efetivar os planos educacionais individualizados para estudantes indígenas; c) Revisar e avaliar a política de ação afirmativa em cada *campus*; d) Consolidar a educação das relações étnico-raciais no currículo, sobretudo e principalmente nos cursos de formação docente.

Ao longo do período de vigência do programa de ações afirmativas, revisar os documentos institucionais tem sido uma prática, e acreditamos que assim, com trabalho colaborativo entre gestão, núcleos e toda a comunidade acadêmica, é que podemos solidificar um pensar democrático, que respeita as diferenças e pluralidade cultural,

e combate, coletivamente, os preconceitos, discriminações e racismos (estrutural, sistêmico e institucional).

REFERÊNCIAS

BRASIL. *Resolução nº 1, de 17 de junho de 2004*. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Conselho Nacional de Educação, MEC.

BRASIL. *Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010* – Institui o Estatuto da Igualdade Racial.

BRASIL. *Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012*. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências.

BRASIL. Ministério do Planejamento, Desenvolvimento e Gestão/Secretaria de Gestão de Pessoas e Relações do Trabalho no Serviço Público. *Orientação Normativa nº 3, de 1º de agosto de 2016*. Dispõe sobre regras de aferição da veracidade da autodeclaração prestada por candidatos negros para fins do disposto na Lei Nº 12.990, de 9 de junho de 2014.

BRASIL. Ministério do Planejamento, Desenvolvimento e Gestão/Secretaria de Gestão de Pessoas e Relações do Trabalho no Serviço Público. *Portaria Normativa nº 4, de 6 de abril de 2018*. Regulamenta o procedimento de heteroidentificação complementar à autodeclaração dos candidatos negros, para fins de preenchimento das vagas reservadas nos concursos públicos federais, nos termos da Lei nº12.990, de 9 de junho de 2014.

CORADINI, L.; SANTOS, M. P. Panorama das Ações Afirmativas no IFRS: Avanços e Desafios. In: SONZA, A. *et al* (Org.). *Afirmar: a inclusão e as diversidades no IFRS: ações e reflexões*. Bento Gonçalves: IFRS, 2020.

GOMES, J. B. B. *Ação Afirmativa e Princípio Constitucional da Igualdade: o direito como instrumento de transformação social. A experiência dos EUA*. Rio de Janeiro: Renovar, 2001

HOOKS, B. *Ensinando a transgredir: A educação como prática de liberdade*. 2ª ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017.

IFRS-Campus Porto Alegre. *Edital nº 005/2010*. Abertura de vagas- Exame de Seleção aos Cursos de Educação Profissional de Nível Técnico, com início no segundo semestre de 2010.

IFRS-Campus Restinga. *Edital nº 033/2010*. Abertura de Vagas- Processo de Seleção aos Cursos de Ensino Médio Integrado, com início no primeiro semestre de 2011.

IFRS. *Instrução Normativa PROEN nº 11, de 21 de dezembro de 2018*. Regulamenta as atribuições e o funcionamento da Comissão de Acompanhamento de Ações de Permanência e Êxito dos Estudantes (CIAAPE) nos Campi do IFRS.

IFRS. *Instrução Normativa nº 08/2020*. Regulamenta os fluxos e procedimentos de acompanhamento e realização do Plano Educacional Individualizado (PEI) para os estudantes indígenas do IFRS.

IFRS. *Instrução Normativa nº 01/2021*. Regulamenta o ingresso de candidatos autodeclarados negros, por reserva de vagas raciais, nos Processos de Ingresso Discente e Concursos para Servidores do IFRS. Revoga a IN nº 10/2017.

IFRS. *Resolução Consup nº 020/2014*. Aprova o Regulamento dos Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNEs) do Instituto Federal do Rio Grande do Sul.

IFRS. *Resolução Consup nº 021/2014*. Aprova o Regulamento dos Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas (NEABIs) do Instituto Federal do Rio Grande do Sul.

IFRS. *Resolução Consup nº 022/2014*. Aprova a Política de Ações Afirmativas do Instituto Federal do Rio Grande do Sul.

IFRS. *Resolução Consup nº 30/2015*. Aprova a inclusão de cotas para negros (pretos e pardos), indígenas e pessoas com deficiência (PCD) nos Processos de Seleção dos Programas de Pós-Graduação do Instituto Federal do Rio Grande do Sul

IFRS. *Resolução Consup nº 037/2017*. Aprova o Regulamento dos Núcleos de Estudos e Pesquisas em Gênero e Sexualidade (NEPGSs) do Instituto Federal do Rio Grande do Sul.

IFRS. *Resolução Consup nº 038/2017*. Aprova o Regulamento dos Núcleos de Ações Afirmativas (NAAfs) do Instituto Federal do Rio Grande do Sul.

IFRS. *Resolução Consup nº 023/2019*. Aprova a Política de Ingresso Especial e Permanência do Estudante Indígena do IFRS.

IFRS. *Resolução Consup nº 104/2019*. Aprovar a alteração da Resolução nº 030, de 28 de abril de 2015.

IFRS. *Resolução Consup nº 42/2020*. Aprova a Política de Prevenção e Combate ao Assédio e à Violência no IFRS.

NUNES, G. H. L. Autodeclarações e comissões: responsabilidade procedimental dos/as gestores/as de ações afirmativas. DIAS, G. R. M.; TAVARES JUNIOR, P. R. F. (Orgs.). *Heteroidentificação e cotas raciais: dúvidas, metodologias e procedimentos*. Canoas: IFRS campus Canoas, 2018.

ROSA, M. V. F. *Além da invisibilidade: história social do racismo em Porto Alegre durante o pós-abolição*. Porto Alegre: EST, 2019.

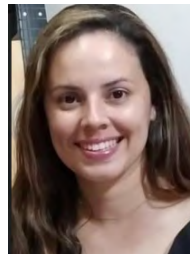
VAZ, L. M. S. S.. As comissões de verificação e o direito à (dever de) proteção contra a falsidade de autodeclarações raciais. DIAS, G. R. M.; TAVARES JUNIOR, P. R. F. (Org.). *Heteroidentificação e cotas raciais: dúvidas, metodologias e procedimentos*. Canoas: IFRS campus Canoas, 2018.

SOBRE AS AUTORAS E OS AUTORES



Alba Cristina Couto dos Santos Salatino

Doutora em História pela Unisinos/RS com estágio no Centro de Estudios Historicos- CeHis- da *Universidad Nacional de Mar del Plata* (UNMdP). Atualmente é Técnica em Assuntos Educacionais no IFRS, em exercício na reitoria, como Assessora de Relações Étnico-Raciais. Integrante da Rede de Historiadores/as Negros/as (RHN) e vice-presidente da Associação Nacional de História, seção RS. Email: alba.salatino@ifrs.edu.br



Alessandra dos Santos Paim

Licenciada em Educação Física e especialista em Educação Física Escolar pela UFSM. Atuou como professora do Ensino Fundamental em diversos municípios entre os anos de 2012 e 2018. Atualmente é Técnica Administrativa em Educação (Assistente de Alunos) do IFRS - Campus Vacaria, onde é membro do Núcleo de Ações Afirmativas (NAAF) desde 2019. Email: alessandra.paim@vacaria.ifrs.edu.br



Aline Santos Oliveira

Doutora e Mestra em Educação (UFRGS). Licenciada em Pedagogia (UFBA). Professora de Pedagogia do IFRS *campus* Canoas e da disciplina Educação para Diversidade e Inclusão. Presidenta do NEPGS e membro do NEABI *campus* Canoas. Membro dos grupos de pesquisa Educação, Experiências Docentes e Direitos Humanos e Ciências Humanas e Educação Profissional. Rua: aline.oliveira@canoas.ifrs.edu.br.



Bruna Letícia de Oliveira dos Santos

Licenciada em História pela Universidade de Caxias do Sul (2016). Mestra em História pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (2020). Atualmente é doutoranda em História pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos e coordenadora do grupo de estudos Núcleo de Estudos Feministas Interseccionais e de Gênero (NEFIG). Email: dossantos.brunaleticia@gmail.com



Cleusa Albilá de Almeida

Pós-doutora em Educação e Tecnologia (UFMT), Doutora em Ciências da Comunicação (UNISINOS), Mestra em Estudos da Cultura Contemporânea (ECCO-IL-UFMT) e graduada em Letras. É professora de Língua Portuguesa e Espanhol no IFRS - Campus Canoas. E-mail: cleusa.almeida@canoas.ifrs.edu.br



Cristóvão Domingos de Almeida

Pós-doutor em Comunicação e Práticas de Consumo (ESPM), Doutor em Comunicação e Informação (UFRGS), Mestre em Educação (Unisinós) e graduado em Comunicação Social, hab. em Relações Públicas. É professor do Programa de Pós-Graduação em Estudos de Cultura Contemporânea e do Programa de Pós-Graduação em Comunicação na Universidade Federal de Mato Grosso. E-mail: cristovaoalmeida@gmail.com



Darci Emiliano

Indígena do povo Kaingang da Terra Indígena Cacique Doble, RS. Doutor em Educação Ambiental (2020/FURG), Técnico Administrativo em Educação (1995/IFRS/Sertão), luta pelas causas indígenas no direito à Educação e é membro do Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas (NEABI- Campus Sertão). Email : darci.emiliano@sertao.ifrs.edu.br



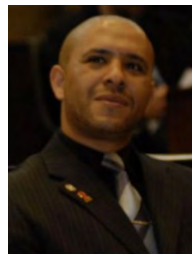
Décio Roberto Rauch Júnior

Técnico em Agropecuária (2018) pelo IFRS Campus Ibirubá e acadêmico de Agronomia no mesmo campus. Foi presidente do Grêmio Estudantil durante o Ensino Médio e atualmente é membro do Diretório Acadêmico da Agronomia. Trabalha com produção de materiais audiovisuais. Bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Extensão (PIBEX) no projeto que originou um dos artigos deste livro. Email: deciojunior10@gmail.com



Ênio Grigio

Professor do Instituto Federal Farroupilha - Campus Júlio de Castilhos. Licenciado em Filosofia pela Universidade de Passo Fundo (1995), Licenciado em História (2001), Especialista em História do Brasil (2003), Mestre em Integração Latino-Americana (2005) pela Universidade Federal de Santa Maria e Doutor em História (2016) pela Unisinos. Email: enio.grigio@iffarroupilha.edu.br



Fábio dos Santos Gonçalves

Doutoramento em Epistemologia e História das Ciências, *Universidad Nacional Tres de Febrero* (UNTREF), Bs As. Mestre em Direito pela UFPel. Mestre em Direito e Justiça Social pela FURG. Advogado. Historiador. Professor da Escola Superior da Advocacia ESA/RS. Presidente da Comissão Especial de Igualdade Racial- OAB/ RS, subseção Pelotas. Medalha Zumbi dos Palmares pela Assembleia Legislativa do RS. Email: adv.fabiosg@gmail.com.



Giselle Maria Santos de Araujo

É professora EBTT de Língua Portuguesa, Espanhol e Literatura Brasileira do Instituto Federal do Rio Grande do Sul (IFRS) - Campus Alvorada. É mestra em Literatura comparada e doutoranda em Literatura hispanoamericana pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Email: giselle.araujo@alvorada.ifrs.edu.br.



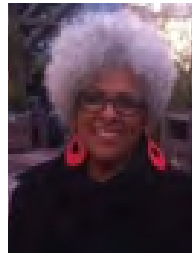
Iracéli Alves

Feminista negra, Doutora em História pela UFF, Mestra em História pela UEFS e graduada em Licenciatura Plena em História pela UNEB, *campus* II, Alagoinhas. Atualmente, é professora substituta do IFBA, *campus* Ilhéus; além de compor a Rede de Historiadores/as Negros/as (RHN), o Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Alagoinhas, Litoral Norte e Agreste Baiano (GEPEA) e a HUMANAS: pesquisadoras em rede. Email: iracelli_alves@yahoo.com.br.



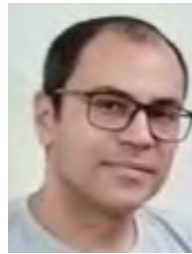
Jade de Oliveira Monteiro

Esp. em Metodologia de Ensino de Filosofia e Sociologia pela UNIASSELVI. Graduada em História pela UNIASSELVI. É auxiliar em administração na Assessoria de Relações Étnico-Raciais do IFRS (ARER-IFRS) e integra a Comissão Central de Heteroidentificação do IFRS. Email: jade.monteiro@ifrs.br.



Jocelem Mariza Soares Fernandes

Pesquisadora da temática racial no Museu Afro Brasil Sul - MABSUL. Graduada em Ciências Sociais e Licenciatura Plena pela UFPEL (2006), Especialista em Sociologia e Política (2008) e Mestra em Ciências Sociais (2010) pela mesma Universidade. Email: cpead.jocelem@gmail.com.



Jorge Luiz dos Santos de Souza

Graduado em Educação Física pela UFSM e pós-graduado em Atividade Física, Desempenho Motor e Saúde – UFSM e em Teorias e Metodologias da Educação pelo IFRS onde atualmente faz mestrado profissional em Educação Profissional e Tecnológica. Atua como técnico em assuntos educacionais na Coordenação de Assistência Estudantil do Campus Vacaria e está na coordenação do NAAF. Email: jorge.souza@vacaria.ifrs.edu.br



Julio Cesar da Rosa

Doutor em História pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS/RS (2021). Mestre em História pela Universidade do Estado de Santa Catarina-UDESC (2011). Possui graduação em Bacharelado e Licenciatura em História pela Universidade do Extremo Sul Catarinense-UNESC (2006). Membro da Rede de Historiadores/as Negros/as (RHN). Filiado à UNEGRO Caxias/MA. Email: juliusdarosa@gmail.com



Larissa Weyh Monzon Hedler

Doutora em Informática na Educação, mestra em Ensino de Matemática e licenciada em Matemática Plena pela UFRGS. Atualmente, é professora substituta de matemática do IFRS *campus* Canoas para o ensino médio integrado e das disciplinas Educação Matemática para Diversidade e Inclusão e Aprendizagem por Projetos da Licenciatura em Matemática. Email: larissamonzon@gmail.com.



Laura da Silva de Aguiar

Professora da Rede Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul – Caxias do Sul. Licenciada em Ciências Biológicas pelo Instituto Federal Farroupilha - Campus Júlio de Castilhos (2017), Especialista em Gestão Escolar (2018) e Especialista em Educação Básica e Profissional (2020) Instituto Federal do Rio Grande do Sul – Campus Caxias do Sul. Email: laura-dsdaguiar@educar.rs.gov.br



Letícia Cao Ponso

Professora Adjunta do Instituto de Letras e Artes da Universidade Federal do Rio Grande. Pesquisadora do NEA-BI-FURG (Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas) e do Grupo de Pesquisa Políticas Linguísticas Críticas (UFSC). Coordenadora do Projeto de Extensão e Cultura Revitalização e Difusão das Culturas Guarani e Kaingang no Município de Rio Grande. E-mail: lecaapon@gmail.com.



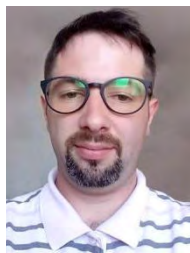
Letícia Schneider Ferreira

Docente de História do IFRS Campus Gonçalves, Licenciada em História pela UFRGS, Mestre em Sociologia pela UFRGS e Doutora em História pela UFRGS. Coordenadora do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Gênero e Sexualidade BG desde 2019, Líder do grupo de Pesquisas em Educação, experiências docentes e direitos humanos. Mãe de dois, feminista, profundamente antirracista, apaixonada pela sala de aula. Email: leticia.ferreira@bento.ifrs.edu.br.



Marcello Alves de Souza

Nasceu em 1986, em Santo Antônio de Jesus, na Bahia. Graduiu-se em Comunicação Social na cidade de Aracaju, onde também atuou como ator na Cia de Teatro StultiferaNavis. Escritor e colunista em seu blog pessoal desde 2007, também é pesquisador e fomentador do movimento Afrofuturista. Entusiasta da educação e vê nela a principal ferramenta de transformação social. É um dos criadores da página do instagram [@janela.afora](https://www.instagram.com/janela.afora) que tem o conteúdo voltado para dar destaque a pensadores negros. E-mail: marcellosouz@yahoo.com.br



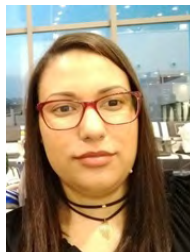
Marcio Bigolin

Doutorando em Informática na Educação (UFRGS), Mestre em Ciência da Computação (UFRGS) e graduado em Ciência da Computação (UCS). É professor de Programação e Banco de dados no Instituto Federal do Rio Grande do Sul (IFRS) - Campus Canoas. E-mail: marcio.bigolin@canos.ifrs.edu.br



Mariana Scussel Zanatta

Professora de Sociologia no IFRS – Campus Caxias do Sul com atuação, principalmente, no Ensino Médio e na Especialização na Docência em Educação Básica e Profissional. Bacharel em Ciências Sociais (UFSM). Licenciada em Sociologia (UNIJUI). Mestre e Doutora em Sociologia (UFRGS). Mãe do Caetano. Email: mariana.zanatta@caxias.ifrs.edu.br.



Marziléia Aparecida Selle da Rosa

Graduanda em Biblioteconomia pela Universidade de Caxias do Sul e Técnica Administrativa em Educação do IFRS – Campus Vacaria, onde é membro do Núcleo de Ações Afirmativas e da Comissão de Heteroidentificação, atuando por dois anos como presidente. Email: marzileia.rosa@vacaria.ifrs.edu.br



Maurício Lopes Lima

Mestre em História pela UPF (2014), Especialista (2010), Licenciado e Bacharel (2008) em História pela UFSM. Técnico em Assuntos Educacionais no IFRS Campus Ibirubá, onde atua na Assistência Estudantil e no NEABI. Estuda e pesquisa história e historiografia do negro e da escravidão no Rio Grande do Sul. Nasceu e viveu até os dezoito anos na comunidade quilombola Costaneira, Fortaleza dos Valos RS. Email: mauricio.lima@ibiruba.ifrs.edu.br



Maurício Polidoro

Geógrafo, doutor em Geografia e pós-doutor em Saúde Coletiva pela UFRGS. Atualmente, é professor de Geografia e Geoprocessamento do IFRS e professor permanente no Programa de Pós-Graduação em Saúde da Família na Escola de Enfermagem da UFRGS. É membro dos Grupos de Trabalho em Saúde da População de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transsexuais e de Saúde e Ambiente da Associação Brasileira de Saúde Coletiva (ABRASCO). É líder do grupo de pesquisa do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) Saúde, Ambiente e Desenvolvimento (SAD - CNPq/IFRS/UFRGS). Email: Mauricio.polidoro@restinga.ifrs.edu.br



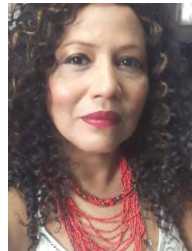
Naiara Greice Soares

Mestra em Educação (UFFS). Atualmente, é professora de Libras e da disciplina de Educação para Diversidade e Inclusão do IFRS *campus* Canoas. Presidenta do NAPNE *campus* Canoas. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Especial/Inclusiva (GEPEI). Membro do Grupo de Pesquisa em Ciências Humanas e Educação Profissional. Email: naiara.soares@canoas.ifrs.edu.br



Nelson Rego

É professor titular aposentado no Departamento de Geografia da UFRGS, onde permanece vinculado ao Programa de Pós-graduação, sendo professor visitante em outras universidades. Graduado em Geografia, Mestre em Sociologia e Doutor em Educação. Foi presidente da Associação dos Geógrafos Brasileiros e membro do comitê científico da CAPES. Tem experiência em pesquisas e assessorias relacionadas à educação geográfica, educação popular e educação não formal vinculada a movimentos sociais. Email: nelson.rego@ufrgs.br.



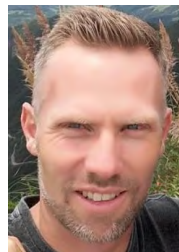
Patrícia da Silva Pereira

Mestra em Educação/FACED/UFRGS, graduanda em Direito/UFRGS, Especialista em Gestão Pública/UFT, Pedagoga/FACED/UFRGS, Professora de Anos Iniciais/IEG-FC. Professora da Rede Municipal de Educação/Diretoria Pedagógica/SMED/PMPA. Afroetizadora e Afroeducadora. Palestrante e Formadora. Email: patizao@gmail.com.



Roberta Antunes Machado

Enfermeira e Professora do curso Técnico em Enfermagem do IFRS Campus Rio Grande. Especialista em Saúde da Família e Comunidade. Mestre e Doutora em Ciências com ênfase em Práticas Sociais e Enfermagem (UFPel). Militante do SUS e da Luta Antimanicomial. Integrante da Coletiva de Mulheres que Ouvem Vozes e do Fórum Municipal em Defesa da Saúde Mental Antimanicomial de Pelotas/RS. Email: roberta.machado@riogrande.ifrs.edu.br.



Rodrigo Ferronato Beatrici

Licenciado em Pedagogia e Mestre em Educação. Técnico em Assuntos Educacionais no IFRS - Campus Sertão. Foi membro do NEABI - Campus Sertão no período de 2012 a 2018, atuando como coordenador do núcleo no período de 2012 a 2016. Email: rodrigo.beatricic@sertao.ifrs.edu.br.



Rosemar Gomes Lemos

Coordenadora do Curso de Licenciatura em Artes Visuais / UFPel; Líder do Grupo de Pesquisa CNPQ - Design, Escola e Arte - DEA - Desvendando patrimônios, construindo conhecimento e fazendo arte CA/UFPel e Coordenadora Geral do Museu Afro-Brasil-Sul (UFPel). Graduada em Arquitetura e Urbanismo pela UFPel (1988), Mestre em Química pela UFPel (2001), Doutora em Engenharia Civil pela UFRGS (2006) e PhD na área de Ciências da Arte e do Patrimônio pela Faculdade de Belas Artes da Un. de Lisboa/PT (2015). Email: rosemar.lemos@ufpel.edu.br



Sabrina Hax Duro Rosa

Professora de Língua Inglesa e Língua Portuguesa do IFRS Campus Rio Grande, onde atua também como presidente do NEABI e da Comissão de Heteroidentificação. Doutora em Letras com ênfase em Linguística Aplicada pela UFPel e *visiting scholar* na Universidade da Califórnia em Berkeley (UC Berkeley), trabalhando com Linguística Aplicada Crítica. Email: sabrina.rosa@riogrande.ifrs.edu.br



Silvani Lopes Lima

Doutora em Letras (2020) pela UPF. Mestre em Letras (2006) e licenciada em Letras (2004) pela UFSM. Professora EBTT no IFRS Campus Ibirubá, atuando no ensino médio integrado, nos cursos subsequentes, na graduação e na pós-graduação. É membro do NEABI do Campus Ibirubá. Mulher, negra, proveniente de comunidade remanescente de quilombo, filha da Maria e mãe da Alice. Email: silvani.lima@ibiruba.ifrs.edu.br



Thaísa Freitas Corrêa

Acadêmica do curso de Artes Visuais - Bacharelado na Universidade Federal do Rio Grande (FURG). Bolsista EPEC do Projeto de Extensão e Cultura Revitalização e Difusão das Culturas Guarani e Kaingang no Município de Rio Grande. E-mail: freitascorreathaisa@gmail.com.



Tiago Bassani Rech

É professor no IFRS-Campus Restinga. Com graduação e mestrado em Geografia e, atualmente, doutorando em Geografia, no mesmo Programa de Pós-graduação da UFRGS. Tem experiência em pesquisas e educação em Geografia, com ênfase em Geografia Cultural, atuando principalmente nos seguintes temas: problemas do mundo atual, mobilidade espacial, transformações territoriais, (re) organização do espaço urbano - assentamentos urbanos e territorialidades étnicas e culturais. Email: tiago.rech@restinga.ifrs.edu.br

ÍNDICE REMISSIVO

A

ações pedagógicas 11, 22, 196, 211
afro-brasileira 15, 20, 23, 24, 140, 148,
205, 207, 209, 210, 215, 216, 255, 276,
302, 396
afrodescendentes 17, 18, 22, 141, 150,
212, 214, 351, 412
antirracista 10, 16, 21, 23, 24, 47, 54, 56,
135, 140, 141, 142, 143, 145, 161, 162,
174, 176, 258, 291, 305, 423

C

cidadania 18, 19, 122, 130, 209, 285, 286,
292, 303, 323, 340, 364
cotas raciais 20, 23, 156, 166, 167, 168,
175, 330, 340, 360, 393, 403, 404, 417
cultura africana 20, 23, 24, 205, 209, 211
cultura indígena 15

D

democracia racial 15, 19, 142, 162, 176,
269, 357, 358, 363, 369, 395
discriminação racial 15, 67, 162, 289, 330,
350, 356, 363, 400, 404, 409
diversidade 11, 13, 15, 17, 19, 20, 21, 23,
55, 108, 112, 121, 125, 195, 197, 198, 199,
205, 213, 214, 231, 240, 242, 256, 258,
259, 262, 263, 264, 268, 269, 270, 272,
273, 279, 290, 291, 302, 330, 331, 340,
341, 342, 349, 391, 392, 393, 395, 396,
397, 398, 408, 411, 414
diversidade étnica 13, 15, 17, 259, 391,
395, 398, 414
docentes 11, 12, 14, 45, 71, 80, 85, 156,
198, 202, 213, 214, 221, 235, 262, 264,
266, 267, 268, 273, 280, 282, 314, 326,
333, 334, 336, 337, 338, 339, 340, 342,
343, 395, 397, 411, 423

E

educação 10, 11, 12, 14, 15, 17, 20, 21,
23, 24, 45, 46, 47, 48, 53, 56, 58, 73, 78,
128, 132, 135, 137, 138, 140, 141, 142,
164, 168, 171, 172, 173, 174, 176, 197,
198, 199, 201, 203, 205, 209, 211, 212,
213, 214, 215, 216, 223, 231, 237, 238,
242, 247, 253, 258, 259, 260, 262, 263,
264, 265, 268, 272, 273, 274, 278, 279,
280, 281, 282, 283, 284, 285, 286, 287,
290, 293, 294, 302, 304, 314, 315, 322,
328, 329, 330, 331, 332, 336, 340, 343,
344, 345, 347, 351, 352, 353, 358, 364,
365, 372, 393, 396, 397, 411, 413, 414,
415, 423, 425, 427
educação básica 20, 21, 23, 24, 138, 140,
214
ensino 14, 15, 20, 21, 23, 24, 44, 45, 56,
58, 79, 91, 140, 142, 156, 164, 165, 173,
199, 204, 205, 209, 211, 215, 216, 219,
222, 229, 230, 236, 242, 256, 257, 258,
260, 263, 265, 266, 267, 268, 272, 273,
274, 276, 281, 297, 302, 323, 331, 339,
341, 352, 358, 365, 392, 393, 396, 397,
400, 405, 408, 411, 412, 415, 422, 426
ensino-aprendizagem 23, 204, 412
ensino superior 21, 24, 164, 323, 331, 352,
358, 365, 400, 408
escravidão 19, 22, 24, 31, 32, 54, 85, 107,
117, 122, 141, 144, 145, 158, 166, 180,
183, 184, 188, 190, 252, 255, 368, 369,
424
étnica 13, 15, 17, 30, 33, 34, 35, 41, 214,
259, 279, 391, 395, 398, 408, 414
étnico-racial 14, 17, 45, 46, 89, 137, 162,
197, 198, 214, 290, 342, 344, 346, 350,

351, 392, 393, 397, 398, 400, 402, 408,
413

etnocêntrico 20, 21

F

formação 11, 18, 20, 21, 23, 24, 38, 41,
64, 85, 89, 96, 97, 101, 103, 120, 122, 132,
136, 141, 146, 160, 170, 197, 198, 199,
200, 202, 206, 208, 209, 211, 212, 213,
214, 232, 233, 256, 257, 258, 262, 263,
264, 267, 272, 274, 277, 279, 280, 282,
285, 290, 298, 300, 303, 319, 331, 332,
404, 411, 414

G

grupos sociais 20, 22, 32, 51, 53, 74, 76,
87, 170, 241, 244, 337, 355, 356, 364

H

heteroidentificação 22, 359, 396, 397, 398,
401, 404, 405, 415

hierarquia racial 15

história 15, 17, 18, 21, 23, 24, 27, 29, 30,
31, 32, 36, 38, 39, 40, 41, 42, 48, 49, 51,
52, 56, 57, 65, 67, 78, 80, 85, 93, 98, 103,
104, 107, 108, 109, 133, 140, 147, 150,
153, 159, 163, 183, 186, 187, 191, 205,
209, 213, 215, 216, 228, 229, 233, 234,
241, 243, 244, 245, 248, 250, 252, 253,
254, 255, 259, 269, 271, 273, 274, 275,
277, 279, 282, 287, 288, 292, 294, 295,
302, 304, 305, 327, 332, 369, 371, 412,
417, 424

homicídios 23, 136, 289

I

identidade 19, 21, 28, 30, 33, 34, 35, 37,
42, 46, 75, 77, 97, 98, 100, 101, 103, 108,
109, 140, 162, 163, 167, 190, 199, 206,
209, 213, 214, 215, 270, 291, 304, 332,
352, 356, 358, 361, 393, 397

identidade negra 19, 97, 332, 358

IFRS 10, 11, 12, 13, 14, 15, 27, 44, 46, 50,
59, 62, 155, 156, 157, 169, 170, 171, 172,
173, 174, 217, 218, 219, 223, 226, 227,
228, 229, 230, 231, 232, 233, 235, 236,
237, 238, 239, 240, 256, 262, 272, 282,
313, 322, 323, 326, 334, 343, 375, 391,
392, 393, 394, 395, 396, 397, 398, 399,
400, 401, 402, 403, 404, 407, 408, 410,
412, 413, 414, 415, 416, 417, 418, 419,
420, 421, 422, 423, 424, 425, 426, 427

igualdade 17, 19, 69, 87, 100, 111, 113,
125, 137, 154, 157, 161, 165, 174, 186,
193, 199, 206, 241, 249, 268, 330, 333,
336, 344, 349, 351, 352, 359, 364, 392,
394, 397, 398, 400, 413

inclusão 11, 15, 20, 21, 23, 24, 45, 47, 55,
79, 100, 101, 161, 195, 215, 237, 240, 241,
243, 262, 263, 264, 268, 270, 271, 276,
279, 288, 330, 331, 336, 344, 349, 352,
392, 393, 397, 408, 414, 415, 416

indígenas 12, 15, 17, 19, 21, 22, 23, 24,
45, 65, 159, 164, 165, 188, 218, 219, 220,
221, 222, 223, 224, 225, 226, 227, 228,
229, 230, 231, 232, 233, 234, 235, 236,
237, 238, 239, 269, 273, 276, 279, 290,
302, 306, 307, 308, 309, 310, 311, 312,
313, 314, 315, 316, 317, 319, 320, 321,
323, 324, 359, 363, 364, 375, 376, 393,
394, 395, 396, 398, 400, 407, 408, 409,
410, 411, 412, 413, 414, 416, 419

invisibilidade 18, 21, 23, 39, 53, 55, 124,
137, 212, 244, 269, 276, 288, 292, 328,
417

L

legislações 23, 273, 286, 293, 296, 297,
302

luta antirracista 16, 24, 54, 56, 145, 161

M

matriz europeia 21

memória 23, 30, 36, 37, 38, 54, 62, 78, 80, 89, 93, 100, 103, 139, 151, 152, 154, 193, 213, 243, 254, 287, 307
 minoritários 23, 336
 monocultura 20
 mulheres 10, 18, 19, 22, 54, 63, 83, 84, 85, 90, 93, 95, 98, 99, 100, 101, 103, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 118, 119, 120, 121, 122, 124, 125, 126, 127, 128, 129, 131, 132, 133, 134, 135, 137, 138, 139, 143, 146, 149, 150, 152, 153, 156, 157, 158, 159, 160, 161, 163, 164, 165, 166, 168, 169, 170, 172, 173, 176, 177, 178, 179, 182, 183, 184, 185, 186, 187, 188, 189, 190, 191, 192, 193, 194, 199, 226, 243, 247, 250, 251, 252, 274, 327, 352, 372, 382, 383, 385, 386
 multiculturalismo 20, 396

N

NEAB 24, 219
 NEABIs 24, 219, 236, 394, 395, 397, 402, 403, 408, 412, 416
 negacionistas 15
 negro 10, 12, 18, 21, 23, 27, 34, 38, 45, 48, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 64, 69, 96, 100, 119, 137, 139, 142, 144, 154, 155, 157, 162, 165, 167, 175, 176, 179, 180, 181, 182, 183, 186, 187, 190, 191, 193, 194, 207, 211, 241, 255, 258, 259, 277, 279, 345, 352, 358, 359, 361, 362, 363, 364, 366, 376, 400, 424

O

organização social 19, 33, 86, 102, 201, 204
 origem africana 18, 19, 23, 24

P

políticas educativas 17
 políticas públicas educacionais 17, 22

populações africanas 17
 povos indígenas 12, 21, 65, 221, 222, 225, 231, 234, 235, 236, 237, 273, 276, 279, 306, 307, 308, 309, 310, 311, 313, 315, 323, 413
 povos originários 23, 273, 307, 310, 311, 368
 práticas culturais 18, 51, 271
 práticas pedagógicas 17, 216, 272, 274
 preconceito 15, 20, 24, 150, 158, 160, 162, 173, 175, 201, 225, 246, 249, 251, 289, 332, 333, 357, 359, 361, 365, 396, 405
 problemas sociais 15
 professores 14, 20, 21, 69, 139, 140, 141, 142, 143, 167, 198, 204, 208, 212, 213, 224, 225, 243, 256, 271, 272, 273, 274, 277, 278, 280, 282, 287, 290, 333, 334, 336, 338, 339, 342, 361
 pureza racial 21

Q

quilombolas 9, 22, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 34, 35, 38, 84, 93, 104, 197, 199, 203, 204, 209, 214, 216, 255, 310, 365
 quilombos 22, 32, 93, 200, 201, 203, 204, 215, 255, 351

R

raça 10, 20, 22, 23, 44, 45, 56, 63, 105, 109, 116, 118, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 137, 139, 141, 142, 154, 156, 157, 158, 159, 162, 163, 164, 170, 173, 174, 175, 178, 179, 181, 188, 193, 194, 270, 273, 287, 332, 347, 354, 355, 358, 360, 366, 369, 371, 372, 373, 374, 375, 383, 384, 385, 386, 387, 392, 397
 racismo 9, 12, 14, 15, 17, 19, 20, 21, 22, 24, 43, 44, 45, 48, 49, 50, 51, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 98, 121, 136, 137, 139, 140, 141, 142, 143, 149, 150, 151, 153, 157, 158, 159, 162, 163, 165, 167, 168, 173, 174, 175, 181, 187, 201, 216, 248, 269,

273, 276, 277, 279, 287, 288, 289, 291,
292, 293, 303, 304, 305, 328, 329, 330,
331, 332, 344, 345, 346, 349, 350, 354,
355, 356, 358, 362, 363, 364, 365, 368,
374, 382, 384, 397, 404, 405, 409, 417
redes públicas 23, 293

Relações Étnico-Raciais 14, 17, 45, 48, 49,
56, 58, 59, 263, 266, 273, 276, 282, 283,
286, 289, 305, 392, 395, 397, 415, 418,
421

S

século XIX 19, 22, 106, 145, 158, 178, 179,
183, 184, 194, 254, 328, 354, 355, 356,
369, 389, 405

sociedade 14, 19, 22, 23, 24, 46, 53, 56,
58, 59, 62, 64, 66, 73, 76, 78, 79, 85, 86,
98, 99, 100, 103, 104, 111, 123, 136, 137,
140, 145, 150, 157, 160, 164, 167, 193,
197, 198, 199, 202, 204, 209, 214, 223,
241, 242, 273, 276, 277, 280, 285, 286,
287, 288, 290, 291, 300, 316, 320, 323,
328, 329, 330, 331, 336, 337, 340, 341,
343, 346, 347, 348, 350, 351, 352, 353,
354, 356, 357, 358, 359, 361, 362, 363,
364, 383, 401, 404, 405, 413, 414

www.pimentacultural.com

RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS:

saberes e visibilidades necessárias



INSTITUTO FEDERAL
Rio Grande do Sul

