



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE GEOCIÊNCIAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA
MESTRADO EM GEOGRAFIA



BRUNO XAVIER SILVEIRA

“DA BONJA PRO MUNDO”:
O TERRITÓRIO VIVIDO COMO POTÊNCIA IDENTITÁRIA NO ENSINO DE GEOGRAFIA

Porto Alegre - RS
2018

BRUNO XAVIER SILVEIRA

“DA BONJA PRO MUNDO”:
O TERRITÓRIO VIVIDO COMO POTÊNCIA IDENTITÁRIA NO ENSINO DE GEOGRAFIA

Dissertação submetida à banca examinadora como requisito final para a obtenção do título de Mestre em Geografia, na linha de pesquisa Análise Territorial no Programa de Pós-Graduação em Geografia (POSGEA/UFRGS).

Orientadora: Professora Dra. Claudia Luísa Zeferino Pires.

Porto Alegre - RS
2018

CIP - Catalogação na Publicação

Silveira, Bruno Xavier
Da Bonja Pro Mundo: O Território Vivido como
Potência Identitária no Ensino de Geografia / Bruno
Xavier Silveira. -- 2018.
237 f.
Orientadora: Claudia Luísa Zeferino Pires.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal do
Rio Grande do Sul, Instituto de Geociências, Programa
de Pós-Graduação em Geografia, Porto Alegre, BR-RS,
2018.

1. Território Vivido. 2. Identidade Racial. 3.
Ensino de Geografia. 4. Bairro Bom Jesus. I. Pires,
Claudia Luísa Zeferino, orient. II. Título.

Bruno Xavier Silveira

**“DA BONJA PRO MUNDO”:
O TERRITÓRIO VIVIDO COMO POTÊNCIA IDENTITÁRIA NO ENSINO DE GEOGRAFIA**

Dissertação submetida à banca examinadora como requisito final para a obtenção do título de Mestre em Geografia, na linha de pesquisa Análise Territorial no Programa de Pós-Graduação em Geografia (POSGEA/UFRGS).

Banca examinadora:

Prof.^a Dr.^a Claudia Luísa Zeferino Pires (orientadora)
POSGEA/UFRGS

Prof. Dr. Álvaro Luiz Heidrich
POSGEA/UFRGS

Prof.^a Dr.^a Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva
CECH/UFSCAR

Prof. Dr. Renato Emerson dos Santos
IPPUR/UFRJ

**Porto Alegre - RS
2018**

Dedico este trabalho:

... **à Bia e à Dandara.** O Tio deseja um mundo no qual o espelho onde vocês se vejam seja pequeno perante a imagem que vocês possam ter de si mesmas.

... **ao meu pai.** Amar como diria Freire é um ato de coragem, pois numa sociedade como a nossa, onde os negros, escreveu bell hooks “não recebem amor”, é importante dizê-lo: faria tudo outra vez. Saudades!

AGRADECIMENTOS

... Porque o Brunão não é uma ilha!

À uma grande mulher humana, linda, forte, sensível, negra e cheia de princípios. Maravilhosa, por ser quem és: Mãe eu menti quando saí de casa para conquistar meus ideais. Tu és meu maior sonho, agradeço por teres me escolhido.

Saúdo as mais velhas e os mais velhos que me possibilitaram estar aqui. É reconhecimento ser grato àqueles que lutaram pelos meus direitos antes de mim dizer-lhes que não o fizeram em vão.

À Thais, minha paixão, mulher negra que dá à luz Dandara em condições adversas. Anestesiar a tua sensibilidade não diminui as dores desse mundo. É o corpo em estado de dor: O Sistema Único de Saúde brasileiro é racializado.

Ao Jeffão e à Tati pela pretiniosidade que é a Bia. Foi o nascimento desta pequena que esperançou a relação entre nós.

Ao Francisco porque mais do que família é também um pouco do que tenho sido.

Amigos são a família que escolhemos

Max e Per... pelo carinho, amizade, confiança e motivação. Conviver com vocês é cultivar minha humanidade.

César tem muito de ti nessas páginas.

Nana Trokinha, grande personalidade, desde que nos conhecemos tua existência, amorosamente, interpelou a minha.

À Andrea e Alice, Marília e Felipe, totalidades daquilo que tenho compreendido como família. Amo vocês.

Nélia tu sabes por que estou aqui. Nacho e Paco Libres tua geografia é uma referencia para o que tenho praticado em sala de aula. Willy sempre é bom dizer que nossa luta é por um mundo da dignidade humana.

À Geografia da FURG, aos Devaneios da Geo, Frida by Geo, ABG PA (e do Pará também) e essas inquietações, perturbações e transbordamentos que a Geografia nos coloca.

Sempre e a todo o momento ao Zobot, Loira, Gugs e Vanessa: minha humanidade.

Cássia e Janice vocês são espetaculares. O amor que nutrimos só me fortalece como homem que procura viver para além do machismo. Obrigado pela amizade.

À Anelise, Pri Pereira, Fernanda Musa, Sherol, Dani, Paulo Silva, Thais Marques ... Vocês UBUNTUalizam o meu ser.

À Martina e Kelly, pois minha vida de professor não seria tão intensa não fossem as referências que vocês têm sido para mim.

À Helena, nossos estudos, nossas parcerias, nossos debates, entre choros e sorrisos nasceu essa amizade.

À gurizada da Bonja com os quais aprendo sempre, e seu universo cultural que cotidianamente possibilitam o revisitar do meu.

À comunidade escolar da EMEF Fátima e sua acolhida caudalosa que tem me ensinado os vários lugares intempestivos da docência.

Aos Afrodengosos e toda aquela coisa bonita que a gente faz num universo que tenta nos desfazer.

À Clarice Moraes que me ensinou o que é deslocar-se. Não querer viver a ANORMALIDADE do corpo em estado de dor é resistência: lutemos!

Ao grupo terapêutico Promoção de Saúde de estudantes negros/as na UFRGS, pelo apoio, escuta e compartilhar coletivo de ideias, práticas e experiências de saúde mental numa universidade racialmente violenta.

À Claudia, orientadora deste trabalho. Confesso que confundi autonomia com descaso, mas porque libertar-se é sempre um processo doloroso, e nem sempre estamos abertos para tal. Agradeço o carinho, as críticas, sobretudo a confiança.

É! Eu já não me sinto o mesmo de antes. O peso, a dor, aquele sentimento de não fazer parte, de não ser/ter o meu lugar aos poucos vai conquistando espaços que resistem. Na escola, no primeiro emprego, na universidade, no cinema, nas festas, no prédio onde moro, é o corpo novamente em estado de dor: O mundo no qual me insiro é RACISTA. A questão é como deixar de sê-lo?

Foi preciso durante o processo de escrita dessa dissertação desenvolver, visitar e atestar minha inteligência emocional para poder seguir adiante, por isso o relatório deste trabalho expressa, sobretudo o desejo de seu autor em aprender na experiência de alteridade.

Quando estamos em silêncio nós ainda temos medo. Então é melhor falar, tendo em mente que não esperavam que sobrevivêssemos.

Audre Lorde

É chegado o tempo em que a nova Geografia pode ser criada, porque [homens e mulheres] começam, um pouco em toda parte, a reconhecerem no espaço trabalhado por [ambos] uma causa de tantos dos males que os afligem no mundo atual. Por isso somente restam [às geógrafas e geógrafos] duas alternativas: justificar a ordem existente através do ocultamento das reais relações sociais no espaço ou analisar essas relações, as contradições que elas encobrem, e as possibilidades de destruí-las.

Milton Santos

RESUMO

A presente dissertação nasce no chão da EMEF Nossa Senhora de Fátima, no bairro Bom Jesus, mais precisamente localizado na periferia urbana de Porto Alegre/RS. Neste trabalho, o currículo da Geografia escolar dialoga com a experiência de 20 estudantes do terceiro ciclo do ensino fundamental sobre seus processos identitários no bairro, ao problematizar o modo como o racismo se manifesta territorial e corporalmente nos sujeitos, afetando identidades, sobretudo as dos estudantes negros, tendo em vista a herança colonial de violência e pobreza que adere a seus corpos. A investigação faz uso da análise qualitativa de pesquisa (Triviños, 2001) e no formato de uma pesquisa-ação com (André, 2001) e (Thiollent, 2005) operacionaliza diferentes estratégias para valorizar as experiências e os posicionamentos dos estudantes como forma de ser e estar no mundo. Por meio das territorialidades dos estudantes, saberes sobre o bairro foram desvelados, eclodindo no conceito de território vivido (Paula, 2011) como resistência dos moradores e potência identitária aos estudantes. Refletidos na escola, tais saberes sugerem aproximação desta com a comunidade do bairro, e no currículo da Geografia escolar permitem a problematização sobre como a presença do território vivido impacta as práticas de ensino da disciplina, legitimando os estudantes como sujeitos sociais na produção de saberes diante do racismo epistêmico ao qual, colonialmente, estão submetidos.

Palavras-chave: Território Vivido. Identidade Racial. Ensino de Geografia. Bairro Bom Jesus.

ABSTRACT

The present dissertation has got its origins at the EMEF Nossa Senhora de Fátima, a public school in Bom Jesus neighborhood, which is more precisely located in the urban periphery of Porto Alegre / RS. This work is a result of and presents the interaction between the school Geography curriculum and the experience of twenty students from the third cycle of the elementary education. The discussion on the identity construction process concerning the students and the neighborhood they live in is done, with the purpose of pointing out the negative ways racism manifests territorially and corporally in these subjects, therefore affecting their identities, especially the ones of black students, which is a result of the colonial heritage of violence and poverty that sticks as a label onto their bodies. This research uses a qualitative analysis (Triviños, 2001) in the format of a research-action with (André, 2001) and (Thiollent, 2005) operates on different strategies which may allow the valorization of the experiences and the standing up of these students as a way of existing in the world. Through the territorialities of the students, local knowledge about the neighborhood is unveiled, hatching in the concept of lived territory (Paula, 2011) as a form of resistance of the residents and attribution of identity power to students. That knowledge, reflected at school, suggests an approximation between school and local community, and once it is settled in the school Geography curriculum it brings up the possibility of reflexion and problematization about the way the lived territory impacts the teaching practices at school, legitimizing students as the social subjects in the production of knowledge against the epistemic racism which they are, colonialy, exposed to.

Key words: Lived territory. Racial Identity. Geography teaching. Bom Jesus neighborhood.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Mapa da Pesquisa.....	51
Figura 2 – Localização do Bairro Bom Jesus na Cidade de Porto Alegre/RS.....	53
Figura 3 - Mapa do Bairro Bom Jesus - Porto Alegre/RS.....	54
Figura 4 – Imagem aérea do o Bairro Bom Jesus e da Rossi Residencial	62
Figura 5 – Relações Topofílicas e Topofóbicas na cidade de Porto Alegre/RS...	65
Figura 6 – O bairro no Globo Esporte.....	134
Figura 7 – Afromosaico.....	137
Figura 8 – Estudantes e Grupo de Professores.....	142
Figura 9 – Estudantes ministrantes do Seminário da “Bonja pro Mundo”.....	143
Figura 10 – A atuação das mulheres no bairro.....	148
Figura 11 – Estigmas e estereótipos.....	152
Figura 12 – Vista aérea de favela em Porto Alegre (RS).....	155
Figura 13 – “Fronteira” entre os bairros Rossi e Bom Jesus.....	156
Figura 14 – Vista aérea de Favela ao lado de bairro nobre em São Paulo (SP)...	157
Figura 15 – Vista aérea do Bairro Bom Jesus em Porto Alegre/RS.....	158
Figura 16 – Territorialidades do/no bairro.....	171
Figura 17 – QuilomBonja.....	200
Figura 18 – Matéria no Jornal O Bonja.....	201

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AMBOJES – Associação dos Moradores do Bairro Bom Jesus
BONJA – Bairro Bom Jesus
CCJ – Centro Cultural da Juventude
CEA – Centro de Educação Ambiental da Vila Pinto
CEJAK – Centro Cultural James Kulisz
DC – Diário de Campo
DMLU – Departamento Municipal de Limpeza Urbana
ERER – Educação das Relações Étnico-Raciais
FACED – Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul
IAGP – Instituto Arqueológico e Geográfico de Pernambuco
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
MEC – Ministério da Educação
MNU – Movimento Negro Unificado
ONG – Organização Não-Governamental
PMPA – Prefeitura Municipal de Porto Alegre/RS
PNAD – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio
POA – Porto Alegre/RS
POSGEA – Programa de Pós-Graduação em Geografia
PPP – Projeto Político Pedagógico
PROCEMPA - Companhia de Processamento de Dados de Porto Alegre
PUC/RS – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
RME – Rede Municipal de Ensino
SMED – Secretaria Municipal de Educação
TEN – Teatro Experimental do Negro
UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul
USP – Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

Primeiras palavras dessa grande Ladaia	14
1. Construindo a pesquisa entre ruas, becos e esquinas: caminhos metodológicos.....	24
1.1 – A Pesquisa-Ação.....	26
1.1.1 – A Pesquisa-Ação é uma estratégia da pesquisa.....	28
1.1.2 – Da produção de saberes.....	28
a) Círculos de Cultura	29
b) Conhecimento empírico da realidade escolar.....	32
c) As entrevistas no campo.....	33
d) As oficinas	35
e) As saídas a campo	41
f) Os relatórios dos estudantes	41
g) As cartas pedagógicas.....	42
g) O Diário de campo (DC)	43
1.1.3 – Do diálogo de saberes	44
a) Significando a pesquisa no currículo	44
b) Seminário aos professores	48
1.2 – A cruzada da pesquisa.....	49
2. Da Bonja pro mundo: Espaço, raça e cidadania.....	51
2.1 – Raça e Território.....	67
2.2 – Raça: corpo e colonialidade.....	78
2.3 – Território brasileiro: corpo negro e cidadania mutilada.....	82
2.4 – Racismo como cidadania mutilada.....	89
3. Território e Identidades.....	93
3.1 Territorialidades negras.....	101
3.1.1 – Clóvis Moura: a identidade revolucionária	106
3.1.2 – Guerreiro Ramos e a identidade descolonizada	114
3.1.3 – Beatriz do Nascimento e a referência espacial da identidade.....	121
4. Pro mundo da Bonja: Geo-grafias da experiência vivida.....	127
4.1 A Bonja por ela mesma.....	129
4.2 O olhar dos estudantes para o território.....	141
4.2.1 Reivindicações, lutas e cidadania	143
4.2.2 Omissão e Descaso do poder público:.....	145
4.2.3 A atuação das mulheres	146
4.2.4 Da organização comunitária	149
4.2.4.1 A AMBOJES.....	151
4.2.5 Estigmas e estereótipos.....	152
4.3 Do território do corpo ao território vivido: instigando o processo de Tornar-se.....	160
4.4 Tornar-se negra (o) a partir da Bonja.....	172
5. “É preciso ter coragem”: visibilidades na pesquisa e ensino de geografia	183
5.1 – Ações e reconhecimentos nas práticas antirracismo.....	184

5.2 - QuilomBonja: uma experiência territorial corpórea no ensino de Geografia	200
6. Bom final de semana: Segunda a ladaia continua	206
7. Referências:	213
Apêndices	222
Apêndice A - Questionário para conhecimento do Grupo.....	222
Apêndice B - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	223
Apêndice C – Autorização para os encontros do Grupo	224
Apêndice D – Comunidade escolar e moradores do bairro.....	225
Apêndice E – Estudantes.....	228
Estudante: Mizinha.....	234
Nome: Nego Silva	234
Apêndice F - Registro dos Professores no Seminário Diário de Saberes.....	236
Anexos.....	237
Anexo 1 – Autorização da SMED Porto Alegre para execução da pesquisa...	237

Primeiras palavras dessa grande Ladaia

Celebração de bodas da razão com o coração

“Para que a gente escreve, se não é para juntar nossos pedacinhos? Desde que entramos na escola ou na igreja, a educação nos esquarteja: nos ensina a divorciar a alma do corpo e a razão do coração. Sábios doutores de Ética e Moral serão os pescadores das costas colombianas, que inventaram a palavra sentipensador para definir a linguagem que diz a verdade Galeano (2009, p. 119).

“Apresentamos este trabalho para mostrar uma nova história sobre nós”. Princesinha (Diário de Campo - DC em 18 de Janeiro de 2018)

Bem vindos à leitura deste trabalho. As palavras de Galeano dizem que é necessária sensibilidade para, na totalidade do que estamos sendo, escrever com nossos próprios parâmetros o que isso representa. Princesinha, codinome de uma das estudantes que integram o Grupo constituído durante esta investigação, manifesta que os sentimentos da sua experiência com a pesquisa servem como elo para compor a sua história. Ler o fenômeno de pesquisa na docência que anima estes escritos ensina que o que vivemos, sentimos e pensamos na investigação faz parte de uma forma de existir ante à invisibilização histórica e cotidiana que a sociedade constrói sobre determinados sujeitos e espacialidades. Por isso (r)esistimos, geo-grafamos e escrevemos para que saibam que este é o nosso lugar, nele temos história, e tal como ensina Lélia Gonzalez¹ (2012), nome e sobrenome, e assim nos apresentamos:

Eu sou Nicole Nascimento, gosto de crianças, tenho 16 anos, eu sou tímida, bonita. Já sofri muito na escola, mas agora eu tenho conhecimento mais profundo de quem eu sou. Vai ser legal ir na UFRGS, mas eu não sei o que é isso.

Eu sou o Leandro Koslosk, sou tímido, sou branco, e tenho 13 anos. Tô me sentindo feliz por um trabalho que eu fiz estar sendo apresentado na UFRGS no mestrado. É legal ver um prêmio que não é para mim, mas que eu ajudei outra pessoa a ganhar.

Eu sou o Adan Nicolas, tenho 15 anos, moro na Bom Jesus e eu me sinto bem mais feliz com o que eu aprendo na pesquisa e com os colegas que estão aprendendo sobre nós. Quando me olho no espelho vejo um guri bem informado sobre o seu lugar no mundo.

Olá meu nome Richard Isaias, gosto de viver a vida ser feliz. Tenho 16 anos, sou gay e sou negro e o meu maior sonho é me formar em Direito e ser uma advogada trans. O grupo de pesquisa foi o máximo, pois é nele que me inspiro e nas falas dos colegas, professores,

¹ Disponível em <http://akofena.blogspot.com/2012/01/entrevista-com-lelia-gonzalez-negrao.html>. Também Luiza Bairos aponta essa característica presente em Lélia, cuja importância do nome e do sobrenome das pessoas negras confere uma forma de marcar sua presença como sujeito. De acordo com Bairos (2016), para Lélia “negro tem que ter nome e sobrenome, senão os brancos arranjam um apelido ao gosto deles”.

amigos que me dão força pra seguir em frente. Sei que o racismo machuca assim como a homofobia, mas o melhor que temos a fazer é não baixar a cabeça e seguir em frente.

Meu nome é Wellyngton Maciel Nunes, tenho 14 anos e gosto de me divertir no futebol, indo no shopping e tomando banho de piscina. Quando me olho no espelho me enxergo um cara bonito e corajoso, porque meu vô me ensinou que se tu confia em ti mesmo tu é o que tu faz e não o eu os outros falam. Gostei de participar deste trabalho porque aprendi dos meus antepassados e como no dia de hoje a história da Bonja se conecta com a luta deles.

Eu sou o Bruno Gonçalves, tenho 16 anos. Minha visão de futuro é ter uma família grande onde eu sou um trabalhador que participa da vida dos filhos. Eu me acho um garoto com uma vontade imensa de vencer, e participar dessa pesquisa dizendo o que eu penso me motiva.

Eu sou Gustavo Valandro, tenho 13 anos, sou branco e tenho vários amigos negros. O racismo separa as pessoas, mas eu acho que se a gente aprender direito sobre isso assim como a pesquisa nos mostrou, a gente acaba com os racistas.

Eu me chamo Emerson Silva, eu sou um guri negro que gosta de pagode e tenho 15 anos. Meu sonho é tocar numa banda e viajar pelo Brasil. Enquanto ele não chega eu estudo e aprendo a pensar sobre o mundo, sobre a Bonja, sobre mim e todas as dificuldades que eu passei para chegar até aqui.

Me chamo Taissa Elisangela Gomes Cardoso e tenho 14 anos. Eu me vejo como uma pessoa nova, uma pessoa que não tinha conhecimento de nada, mas às vezes eu penso e me vejo apresentando palestras e tenho orgulho de mim. Sou negra, quero ser advogada e o grupo ajudou muitas pessoas a descobrirem sua identidade, mesmo sabendo quem são ainda não tinham uma característica completa de si mesmos. Nós ajudamos as pessoas a pensarem mais sobre o lugar onde moramos porque é uma história contada por nós, pelos moradores e não pelo jornal ou as pessoas de fora que constroem uma característica para o nosso lugar sem conhecer aqui.

Eu me vejo como um jovem negro pronto pra mudar o mundo, e por isso é claro que tenho orgulho de mim. Meu nome é Kauan Dorneles, tenho 15 anos e gosto das aulas de Geografia, elas me deixam meio que abalado. Já fui parado pela polícia várias vezes pela minha cor e o lugar onde eu moro. Participar da pesquisa não mudou muita coisa mais abriu minha mente um pouco.

Eu sou uma menina com muita alegria e brincalhona com todos, faço tudo para tirar um sorriso de uma pessoa, adoro fazer ladaia² eu tento entender o lado do meu inimigo antes de sair na porrada. Meu nome é Dienifer dos Santos e eu aprendi muito na pesquisa, principalmente que tem muita gente que tenta tirar os adolescentes da rua e trazer para o mundo do futebol, onde pode se ter um futuro melhor. Falando no futuro eu quero ser Jornalista, porque eu adoro fazer perguntas, e eu fiz muitas perguntas na nossa pesquisa.

Eu sou Cris Evelyn, tenho 16 anos e o que eu acho sobre a pesquisa é que ela mostrou muitas coisas boas, e não só o tráfico. Isso fez eu me sentir como se eu tivesse contando a minha história dentro da [história] da Bonja e é bem legal a pesquisa para pessoas que vêm de fora pensam sobre isso. Às vezes eu me olho no espelho e eu me vejo como uma guria

² Presente no vocabulário cotidiano dos estudantes, a palavra ladaia tem seu sentido relacionado a conflito, contrariedade, debate. De acordo com os estudantes ela é acionada em momentos de confrontos e também de discussão acalorada. A explicação de Beija-Flor é que ladaia “é tipo uma mentira, uma historia mal contada e que cria uma fofoca, um problema pras pessoas”.

que passa por várias coisas tristes e algumas legais, mas mesmo assim eu tento aproveitar as oportunidades que tem nessa vida.

Me chamo Liriele dos Santos, tenho 16 anos. Eu sou negra e me vejo como uma menina do bairro Bom Jesus que luta para alcançar os seus sonhos, ajudar a família e ser alguém no futuro. A Pesquisa ajudou muito nisso porque me fez ver como é realmente a Bom Jesus que eu moro e que não conhecia. Eu também desejo ser Advogada, porque desde pequena eu gostava de brincar de advogados.

Meu nome é Dharkson da Rosa Severo. Minha idade é 16 anos. Eu me vejo como um adolescente negro da periferia de Porto Alegre e que já sofreu racismo e por isso que a cada dia eu luto mais contra isso, por isso o meu futuro me vejo como uma pessoa contra o racismo e que pode ajudar as pessoas que sofrem racismo ou qualquer outro preconceito. Por isso eu escolhi “aquele” nome³.

Meu nome é Edna Cristina Borgmann da Silva, e tenho 17 anos. Eu sou bastante animada e na pesquisa aprendi que posso ser bonita usando um batom vermelho e isso não me faz menos importante porque eu sou uma mulher negra. Atualmente estou desacreditada do futuro por vários motivos, um deles é por causa da relação com meu pai. Quero ser motorista de ônibus para mostrar para esse povo machista que não é só homem que sabe dirigir e também porque é meu sonho de infância.

Meu nome é Evelyn Gomes, e sou muito tímida e envergonhada. Saio bem pouco de casa, mais para ir na pesquisa. Eu tenho 14 anos, eu sou feliz comigo mesma porque ser negra é bem legal, embora aconteça coisas tristes, mas eu vou focar no que me deixa feliz.

Eu sou o Taylor Felipe Santos, quando eu olho no espelho eu vejo um garoto tenho 15 anos que quer mudar o país e gosta de jogar futebol. Eu ainda não sei o que vou ser no futuro, gostaria de ser jogador, mas a vida ou oferece o trabalho ou o estudo à pessoa para ser alguém na vida e alcançar seus objetivos.

Eu sou Bruno Silveira, autor deste trabalho e neste processo de ensinar e aprender saberes e espacialidades significo meus 35 anos de vida superando o genocídio a que meu corpo é submetido, e por meio da docência problematizo nossos seres, nossos corpos e nossas identidades como territórios de saberes que complementam e articulam a inteligibilidade com que esta dissertação está sendo escrita.

As apresentações dos estudantes, que são fontes da pesquisa e sujeitos do conhecimento representam uma das formas de exercer autonomia ao manifestar um discurso sobre si mesmos, fundamentado naquilo que sua experiência vivida lhes fornece. Juntamente com os estudantes escrevo esta dissertação, imbuído de uma dimensão educativa oriunda desde a capacidade organizativa e articulada do movimento negro no qual, sendo eu um negro em movimento mesmo que

³ O estudante se refere ao modo como será referido na pesquisa. No decorrer das citações referidas pelos estudantes, moradores, e professores seus nomes foram mantidos em anonimato por questões da ética da pesquisa. Enquanto os estudantes escolheram o modo como deveriam ser referidos na investigação, os moradores e professores participantes da mesma foram por mim distinguidos por letras do alfabeto e números, respectivamente.

“autônomo”, sou também fruto das lutas coletivas que a comunidade negra produziu desde que foi impugnada liberdade ao primeiro ser humano escravizado no continente africano.

Escrevo ciente que muitos vieram antes de mim para que eu pudesse estar aqui, refletindo a vida de negras e negros desde o campo da educação escolar, implicando-a com nossas experiências vividas, historicamente marcadas pelo racismo estrutural e institucional. Escrevo para enfrentá-los com epistemologias que despertem a vida que vive e resiste nas periferias urbanas brasileiras junto com sujeitos epistemologicamente potentes e politicamente fortes. Escrevo protagonizando meu processo de tornar-me negro e professor de Geografia na escola pública brasileira, reconhecendo o protagonismo do movimento negro na autoria deste trabalho de dissertação desejoso em ser ferramenta à continuidade das lutas sociais por meio da educação.

Neste trabalho as potencialidades a que me refiro eclodem com saberes e práticas que jovens da classe popular em uma escola pública, ao discutir o território de seu bairro, qualificam sua identidade e instauram processos de alteridade significando seus saberes no currículo escolar e criando mecanismos para fomentar suas epistemologias, e assim tornar a escola um lugar de reflexão da vida num processo em que *“Tornar-se”* se dá como um aprendizado que acredita na mudança como possibilidade.

“Tornar-se” manifesta-se como escritura da presente dissertação, reflexão docente e rememoração de minha história pessoal e profissional numa trajetória escolar tratada num contexto em que “ser negro” significou estar reduzido ao conteúdo da escravidão numa aula de História da 6ª série do Ensino Fundamental, continuando durante o Ensino Médio numa aula de Literatura sobre Lima Barreto, “o negro inteligente” e o apontamento à minha pessoa como “exceção da regra” tal como o autor. Em ambas as situações a identidade racial assume uma condição essencializada, mas na segunda uma “inteligência particular”, talvez, me fizesse menos negro, logo mais aceito. Essa condição continuou na universidade; e eu alienado nesse sentido.

Desde o início de minha experiência como professor, tenho percebido o apontamento que fazemos às identidades dos estudantes. Essa incoerência conduz o processo de ensino escolar estereotipando as subjetividades como algo a ser pensado desde fora, e isso passou a estar presente nas minhas reflexões a partir de quando iniciei a docência na escola pública em Taquara/RS, com seu num universo ideologicamente branco⁴.

Ser um professor portador de um corpo negro numa comunidade escolar do “pé da Serra Gaúcha” que se autodenomina “Europa brasileira” foi uma experiência avassaladora devido ao constante “*processo de suspeita*” de minha competência. No entanto, encará-la motivou a percepção de uma consciência racial alienada, o que gerou também a necessidade de enfrentar os apelos de uma “educação bancária”, de um currículo colonizado e de práticas constantemente racistas. Nesse tempo passei a tomar consciência da necessidade de rever o currículo da geografia que eu ensinava, e os estudos que se seguiram me ajudaram a ingressar no curso de especialização em Educação na Diversidade, promovido pela FACED/UFRGS no ano de 2011, quando conheci o trabalho da professora Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva e do professor Renato Emerson dos Santos.

Se a primeira me ajudou a pensar pedagogias antirracismo durante uma acolhida e conversa na Feira do Livro de Porto Alegre/RS, o segundo desestruturou minha formação acadêmica como professor de Geografia num evento em Juiz de Fora, o Fala Professor, quando participei da oficina “A Lei 10639/2003 e o ensino de Geografia”. Suas presenças na banca de avaliação deste trabalho não ocorre ao acaso. Em 2013 finalizei o curso e apresentei o estudo na escola durante a Semana da Diversidade. Posteriormente fui convocado a prestar esclarecimentos na

⁴ É comum ouvirmos expressões como Europa brasileira ou Suíça dos trópicos referindo-se a uma identidade dos municípios próximos à Serra Gaúcha, fazendo alusão à colonização europeia (italiana e alemã), somente. Leite (1996) nos explica que o significado de ser negro no sul do Brasil, ante a ideologia do branqueamento invisibilizou esse grupo social da política, literatura, artes e cultura como um todo, de modo a serem tratados como inexistentes, inclusive espacialmente. No currículo escolar essa construção social interfere na constituição das subjetividades, sobretudo como tomada de consciência política dos processos de alienação.

Secretaria Municipal de Educação, orientado a pensar a neurose⁵ racista de que “um professor negro deve ensinar a alegria da raça e não temas políticos de uma realidade que já não existe mais, pois [...] quem ensina racismo não merece este lugar”, disseram-me.

O produto do curso de especialização abriu novos horizontes para o trabalho em sala de aula. “*Eu era racista, mas o professor ensinou coisas que eu não sabia: praticando a educação das relações étnico-raciais no ensino de geografia*” foi resultado provisório de práticas colaborativas com os estudantes do ensino fundamental que me levaram a questionar a natureza do que é ensinado na escola que não permite aos estudantes negros sentirem-se representados. Em 2015, fui aprovado como professor cotista no concurso da RME de Porto Alegre/RS, e no ano seguinte no POSGEA/UFRGS com o anteprojeto “*Práticas Sociais racializadas na Vila Bom Jesus/Porto Alegre-RS: um olhar a partir da escola*”. Em se tratando do meu local de trabalho atual, retorno constantemente àquela aula da 6ª série em que aprendi, mesmo antes de ser negro, que sou um escravo, e quando “leio” a escola com tanta gente negra ocupando o seu espaço a “onda negra” que me domina é justamente não me enganar e castrar as potencialidades dos estudantes.

Por isso sinto a necessidade de visibilizá-las como experiência e potência intelectual. A subjetividade dos estudantes, geralmente negatizada pelo contexto em que se encontram, expressa as relações sociais desiguais manifestas no espaço, uma vez que não raro internalizam uma condição inferior devido à sua cor ou ao lugar onde vivem. A presente investigação nasce dessas inquietações que não separam o aluno de 12 anos que fui do professor negro de 35 anos que estou sendo. Tornar-me esse professor faz com que a Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) aponte um repertório de temas e conteúdos tratados pelo currículo da Geografia escolar que ensino, e se torne um elo a mais ao debate da identidade racial, aqui posto, além de ser um projeto político com o qual possamos recuperar juntos nossa possibilidade mais linda enquanto gente, a humanização.

⁵ Pinheiro(2014) e Fanon (2008) me ajudam a refletir os esquemas pelos quais os negros que se colocam teoricamente contra os dispositivos de racialidade são interpelados, de modo a serem considerados paradoxalmente racistas.

É imerso nesta temática que este professor de escola pública aciona, pensa e dialoga os pressupostos investigativos em que a racialidade questiona a subjetividade dos estudantes numa formação territorial em que o ensino a partir dela situado possa servir à transformação social por meio da educação:

Tu viu, o professor é preto.

Negão?

Ele é estagiário ou é professor?

(Conversa dos estudantes no pátio, no meu primeiro dia de aula na escola)

Professor tu é moreno né?

(Durante a primeira aula na turma C22, no primeiro dia de trabalho na escola, uma estudante fez essa pergunta, enquanto o riso tomou conta da turma).

Lembro que essas foram as primeiras palavras de uma turma que tive muita dificuldade em trabalhar na minha chegada à escola. Problematizar a norma para instaurar a diferença significou ler com Lélia Gonzalez (2012) que temos nome, sobrenome e uma história. Enquanto os demais professores do terceiro ciclo⁶ não possuíam cor, mas nome, Eu era o Professor Negão. Problematizar com os estudantes, ou nas suas palavras “criar essa ladaia” significa criticar a produção do negro como um corpo sem mente e pautar este lugar é trazer à tona a prática política das nossas demandas, e faz parte deste universo maior que precisa ser a democracia.

Entender o lugar do outro como experiência condicionada a uma estrutural social de reconhecimento da diversidade significa um modo de ampliação dos direitos na sociedade brasileira. Segundo Hall (2006, p. 06) compreender a experiência como noção de direitos gera a necessidade de entender a estrutura social para recuperar na diversidade dos sujeitos a luta política como questão

⁶ De acordo com o Caderno Pedagógico Nove da Prefeitura Municipal de Porto Alegre/RS (Porto Alegre, 2003, p. 34) as escolas da Rede Municipal de Ensino (RME) são regidas pela escola cidadã que substituiu o ensino organizado por séries pela proposta de educação dos ciclos de formação. Conforme o documento Porto Alegre (1996, p. 03) uma escola por ciclos de formação é aquela que se preocupa com a aprendizagem da criança e com sua cidadania participativa, por isso se organiza a partir das vivências e experiências das crianças e da comunidade onde vivem, valorizando-as e respeitando-as, a partir das quais nasce o complexo temático que norteia o trabalho pedagógico. A organização curricular dos ciclos prevê o ensino fundamental de nove anos, distribuídos em três ciclos, cada um se constituindo em três anos: primeiro ciclo, segundo ciclo e terceiro ciclo. Este último atende a partir da faixa etária dos doze anos.

unificadora. Problematizo a questão desde a escola pública, onde educador e educandos possam mover-se ao saber mais que amplie os sentidos e liberte suas consciências, e a partir da qual o reconhecimento de identidades, singulares nos direitos e unificadoras pelas lutas que agregam é o que faz avançar o não estranhamento com o Professor Negão, permitindo o reconhecer-se nele e noutras alteridades possibilidades de construir nas lutas sociais identidade própria.

É nesse contexto que escrevo a presente dissertação tendo como questão de pesquisa: “Como o protagonismo dos educandos pode anunciar práticas no ensino de Geografia e possibilitem o processo de tornar-se negro?”. E para conduzir a escrita ao encontro da questão de pesquisa, os objetivos que me orientam são:

Objetivo Geral:

- Compreender como o protagonismo dos educandos pode instaurar práticas no ensino de geografia que possibilitem o processo de tornar-se negro.

Objetivos Específicos:

- Discutir a trajetória socioespacial de raça no Brasil, caracterizada na ideologia do racismo científico, da política identitária e na experiência vivida pelos educandos de uma comunidade escolar do Bairro Bom Jesus;

- Descrever e explicar, a partir das práticas espaciais dos educandos da comunidade escolar Nossa Senhora de Fátima no Bairro Bom Jesus, como ser negro interfere na formação do seu ser social.

- Reconhecer, analisar e interpretar as representações, resistências e reelaborações dos educandos da comunidade escolar frente ao seu processo identitário.

- Refletir a condição negra na comunidade escolar e suas tensões no currículo praticado e concebido.

Em relação ao objetivo geral, me refiro ao protagonismo em acordo com Freire (2005, p. 28) como sendo o processo pelo qual o educando se percebe ciente de sua situação histórica e intimamente ligado ao anúncio dessa realidade que lhe

dá o sentido de ser e estar no mundo, o que implica em se reconhecer como sujeito de sua própria história. O que a pesquisa trouxe a partir do campo é que os eixos temáticos do QuilomBonja, descritos em “Significando a pesquisa no currículo”, subcapítulo do tópico Diálogo de saberes, anunciam um instaurar de conhecimentos e práticas a partir do contato com as histórias do bairro que contam histórias da cidade e que fazem pensar a condição negra no Brasil.

Quanto aos objetivos específicos descritos na Qualificação, a partir do campo da pesquisa os mesmos foram sendo reelaborados, e pensados como trajetória espacial, diante do racismo, das identidades e lutas antirracismo, visto o modo pelo qual os estudantes negros e brancos foram se apropriando do vivido territorial e revelando formas de ser e estar no mundo para além da apatia e estigmatização que, enquanto escola, por vezes caracterizamos suas condutas.

Na Metodologia, capítulo que abre o trabalho, explico o modo como o meu caminhar foi direcionado pela leitura que os jovens faziam do território vivido do bairro, emergindo saberes perante a pesquisa que estava sendo tecida. Mesmo com desvios no percurso metodológico, o trânsito por entre espaços e tempos da Bonja nos fez encontrar pessoas, histórias, objetos, territórios e lugares que nos apontaram para o contato com a cidade de Porto Alegre/RS e a segregação racial. No capítulo dois busco problematizar o encontro moderno-colonial entre espaço e raça, que constrói a representação distorcida sobre corpos negros e espaços empobrecidos como lugares essencializados de violência, marginalidade e exclusão. Busquei problematizar falas, posturas e representações que o bairro carrega na cidade e como isso adere aos corpos e afeta a identidade dos estudantes.

No terceiro capítulo explico o meio hostil onde o protagonismo negro procurou incessantemente integrar-se/inserir-se com suas especificidades no quadro geral da nação, a partir das diferentes formas que a questão identitária se aciona no corpo negro. Aqui o debate se concentra em compreender a importância do território na produção das identidades, que pela referência espacial, racial e de classe produz uma agenda de lutas nas suas variadas formas de resistência ao racismo da sociedade brasileira.

Retorno à Bonja no quarto capítulo, e por meio de entrevistas aos moradores e comunidade escolar onde atuo busco entender como o bairro “se pensa”, e de que modo isso é vivido, representado e percebido pelos estudantes. Tal prática registrou o conhecimento vivido e aprendido no corpo, o protagonismo dos estudantes nas suas possibilidades de desvio de leituras colonizadas e expressou como a partir do território vivido o processo identitário foi instigado. O quinto e último capítulo discute o papel da educação escolar e do ensino de Geografia sob a perspectiva da EREER, olhada a partir das apropriações dos estudantes sobre o território vivido do bairro. Problematiza o sentido educativo do território à comunidade escolar e o modo como a experiência territorial corpórea dos estudantes produz sentidos de pertença, questiona o currículo e fomenta novas práticas à escola como um todo.

A presente investigação não pretendeu resolver os problemas da vida prática, mas por ela é afetada, pois as situações-problemas que a classe trabalhadora vive na época de hoje são frutos de uma crise estrutural do modo de produção capitalista. Não foi rara a participação dos estudantes pela presença de lanche durante o processo de produção de saberes e nas etapas de socialização dos mesmos. É necessário fazer pensar que a fome não é algo resolvido na vida desses sujeitos, e que ainda assim fizeram o seu melhor com sua participação, crítica, presença e desobediência na pesquisa.

Quando no primeiro encontro os estudantes Beija-Flor e Sasuke dizem que “a nossa pesquisa tem que ver a Bonja como é, mas nem tudo que é parece” eles lembram Marx ao refletir que pesquisas são realizadas para entender uma realidade em que a aparência não coincide com ela mesma. Assim, pesquisamos para forjar a humanidade que nos roubam há cinco séculos, e com ela descobrir as narrativas dos sujeitos que não têm tido sua autoria reconhecida. Este é um processo de colocar-se no mundo a partir de referências próprias, cujo sentimento de razão e emoção que marca nossa existência é um movimento corpóreo de **Cor(&)Ação**.

Axé!

1. Construindo a pesquisa entre ruas, becos e esquinas: caminhos metodológicos.

Vamos descer a Pio X.
Não, vamos lá na Sapo pela "B".
"Sor" vamos caminhar na Madri!.
Que ladaia, vocês querem ir em tudo!
Sim, a gente vai caminhar na Bonja,
Levar o "Sor" no mundo da Bonja.
(DC em Agosto de 2017)

Os caminhos percorridos no bairro revelam o movimento da pesquisa na escola, durante as saídas a campo e o modo como o conhecimento que se apresentava estava sendo interpretado pelo Grupo de estudantes. Deste modo, organizei a escrita sempre em diálogo com os sujeitos da pesquisa, que mediavam, problematizavam, colhiam informações e as transformavam em conhecimento do/no bairro, posicionando-se como sujeitos e assumindo uma postura participativa e colaboradora com a investigação.

O universo da pesquisa tem seu campo de ação o bairro Bom Jesus, periferia urbana de Porto Alegre/RS, que concentra a comunidade escolar Nossa Senhora da Fátima, espaço de exercício do meu trabalho como professor de Geografia, de onde observo as experiências de espaço de jovens adolescentes que ao seu modo interpelam as relações sociais de poder nas quais o bairro é estigmatizado e seus moradores, em grande maioria negros e mestiços, são alvo de estereótipos culturais.

A investigação está imersa na análise qualitativa e operacionalizada com diferentes de técnicas de observação, entrevista semiestruturada, oficinas temáticas, produção de cartas pedagógicas, relatórios de aprendizagem e um Seminário de compartilhamento de saberes, mas que juntas compõem a pesquisa-ação apresentada nessa dissertação. De acordo com Triviños (2001) a natureza qualitativa indica que a pesquisa é analítico-descritiva, dialoga e problematiza os saberes do campo e usa o método interpretativo em suas análises. O que caracteriza essa pesquisa qualitativa é que as estratégias de investigação aqui empregadas sustentam procedimentos hermenêuticos que tratam de descrever,

interpretar, compreender e explicar práticas sociais racializadas do e no território e suas influências no processo identitário dos educandos.

O grupo participante da pesquisa foi formado por aproximadamente 20 jovens, entre 12 e 16 anos, estudantes do terceiro ciclo do ensino fundamental que se reuniram no turno inverso das aulas entre agosto de 2017 e maio de 2018. A escolha desses estudantes, membros do Grupo de Pesquisa inicialmente definido como Círculo de Cultura, e posteriormente identificando-se como QuilomBonja, foi por adesão e sua participação foi regular.

A partir dos objetivos da pesquisa, o campo pelo território do bairro compreendeu um percurso de reconhecimento de paisagens e territorialidades, a partir das quais O Grupo constituído descobriu um protagonismo velado, que conforme se expressava anunciava uma dimensão do bairro até então desconhecida. Dialogamos com aproximadamente 15 moradores e 16 professores para conhecer o bairro, suas condições e seus desafios, cuja ação auxiliou na interpretação e análise dos saberes emergentes, a fim de apreendê-los e torná-los epistemológicos. Esse diálogo foi construído a partir das entrevistas realizadas com a comunidade escolar e moradores indicados pelos estudantes.

As estratégias de pesquisa foram variadas do ponto de vista da produção de saberes. Observados os objetivos da pesquisa, conforme os procedimentos metodológicos faziam emergir saberes, cada vez mais eu me convencia da necessidade de romper com a visão sujeito-objeto do conhecimento para ampliar a possibilidade de uma lógica investigativa pautada no protagonismo, apostando no conhecimento empírico dos estudantes e na minha inserção como pesquisador, de modo a escrever junto com o Grupo um trabalho que evitasse:

[...] investigar o pensar dos outros, referido ao mundo, se não penso. Mas, não penso automaticamente se os outros também não pensam. Simplesmente, não posso pensar pelos outros ou para os outros, nem sem os outros. A investigação do pensar do povo não pode ser feita sem o povo, mas com ele, como sujeito de seu pensar. E se seu pensar é mágico ou ingênuo, será pensado o seu pensar, na ação, que ele mesmo se superará. E a superação não se faz no ato de consumir ideias, mas no de produzi-las e de transformá-las, na ação e na comunicação (FREIRE, 2005, p. 117).

A ação desencadeada necessitou que a cada encontro os estudantes fizessem relatórios de aprendizagem, onde expressaram suas compreensões referentes a cada etapa acionada. Essa estratégia foi fundamental para estabelecer a dialogicidade efetiva entre os sujeitos da pesquisa e o professor pesquisador, inclusive porque apontou caminhos num primeiro momento desviantes do que a ideia inicial de metodologia concebera, mas que posteriormente se reconectou numa espécie de ciclo gnosiológico tendo em vista a diversidade de saberes apreendidos sobre o bairro. Desse jeito a metodologia utilizada empreendeu diversos processos e etapas, compreendendo no interior da pesquisa-ação, a produção e o diálogo de saberes.

1.1 – A Pesquisa-Ação

A pesquisa-ação constitui-se como uma metodologia participativa e qualitativa de pesquisa que incorpora a ação como sua dimensão constitutiva, na qual o pesquisador em educação não deixa dúvidas sobre a relevância conferida à prática em seu processo de investigação. Articula, dessa forma, a relação entre teoria e prática no processo de construção do conhecimento, possibilitando ao pesquisador uma atuação efetiva sobre a realidade estudada num movimento contínuo de aprendizagem.

Nesse trabalho, a pesquisa-ação se realiza na formação de um Grupo de pesquisa, diálogo, reflexão e produção epistemológica de saberes referentes ao seu território vivido⁷, a partir do qual pensasse sua condição identitária. De acordo com Thiollent (2005) esse tipo de pesquisa tem como prioridade a ação transformadora que possibilite respostas eficientes aos problemas da situação que a realidade coloca aos sujeitos, sendo o seu fundamento o envolvimento participativo e cooperativo entre os sujeitos, dotados de vez e voz.

Segundo André (2001, p.61), a pesquisa-ação é uma metodologia que oferece aos professores-pesquisadores a possibilidade de inserirem seus próprios

⁷ De modo geral o território vivido reside na interação entre as pessoas e suas relações com o espaço, sob o qual conformam territórios que fundam o modo como significam sua vivência. Essa discussão será aprofundada no capítulo quatro.

temas e projetos de pesquisa nos programas das disciplinas, para articular a reflexão e a ação no contexto da prática educativa. Por tomar como ponto de partida a prática e os significados a ela atribuídos, esse tipo de pesquisa não trabalha sobre pessoas, mas com pessoas, enfatizando um papel protagonista, já que tem no seu horizonte o papel da ciência na transformação da sociedade.

A pesquisa-ação, como um princípio metodológico de ação-interpretação-ação em movimento, principalmente em projetos de pesquisa na área educacional tem a possibilidade de, no respeito à autonomia dos educandos, reposicioná-los num papel central de protagonismo nas situações que envolvem o ensino e a aprendizagem. Esse modo colaborativo de fazer educação junto à comunidade escolar, de ler o contexto cultural e propor um complexo temático que estrutura o currículo a ser desenvolvido na escola gerou espanto, surpresa e desejo nos estudantes pelo conhecimento, uma vez que, ao se verem portadores e produtores de saberes, sua apropriação dos saberes durante o campo foi significativo para a execução do Seminário Diálogo de Saberes.

Desde esta fase da pesquisa, sendo reconhecidos pela comunidade escolar e incentivados pelos professores que os assistiram, a participação dos estudantes foi permanente e formadora como experiência e reconhecimento de si, por isso minha arguição é a de que a pesquisa-ação interfere na realidade, para a qual o ponto de partida e de chegada fazem parte do mesmo ciclo gnosiológico, qual seja, o processo de sistematização de experiências do ir e vir, desde a escritura dos capítulos, feita antes do campo, ao processo em que o campo tencionou que eu revisitasse e reescrevesse a pesquisa numa nova perspectiva, ressignificada constantemente durante o percurso metodológico.

Cada pesquisa-ação é um processo único, situado no interior do que o Grupo participante produziu, refletiu e manifestou no campo. A ação desencadeadora, bem como os saberes a partir dela produzidos, serão a seguir explicitados, e sua execução se deu devido à atuação dos estudantes, condição fundamental à tomada de consciência do território vivido e os efeitos identitários disso decorrentes.

1.1.1 – A Pesquisa-Ação é uma estratégia da pesquisa

Dentro deste princípio metodológico, algumas técnicas⁸ orientaram as ações, no sentido de produzir, dialogar, analisar e comunicar a produção de saberes. As ações que levaram ao cumprimento dos objetivos da presente dissertação consideraram as seguintes alternativas: 1) Da produção de saberes, constituídos pelos círculos de cultura, conhecimento empírico da realidade escolar, entrevistas semiestruturadas, oficinas temáticas, relatórios de aprendizagem e cartas pedagógicas; 2) Do diálogo de saberes que significa a pesquisa no currículo e amplia as discussões para o Seminário aos professores.

1.1.2 – Da produção de saberes

Essa etapa constitui o campo propriamente dito, onde tive acesso ao território do bairro, seus moradores e como os estudantes significavam os encontros. Nela conheci pessoas, histórias, circulei por espaços do bairro e a partir das informações apresentadas fui formando com o Grupo um conjunto sistemático de ações, saberes e posturas.

O Grupo constituído durante a pesquisa teve como principal objetivo pensar o cotidiano bairro Bom Jesus em termos de questão racial, pobreza e estereótipos. Esses elementos orientadores, colocados pelos próprios estudantes, me permitiu fomentar a educação territorial antirracista a partir de como a educação das relações étnico-raciais estava sendo inserida nas reflexões que fazíamos. Conforme nossas ações se ampliavam, os estudantes se apropriavam da pesquisa e fomentavam novas demandas e uma delas foi criar a identidade ao Grupo, então chamado QuilomBonja.

No QuilomBonja executamos 3 saídas a campo. Duas durante as oficinas e uma para transitar no bairro e fazer entrevistas. Visitamos diversos lugares do bairro tais como a Praça Sapo, as Vilas Pinto e Divinéia, a Rua Madrid, o Campo do Panamá e imediações do bairro Salso, contíguo à Bonja. Como já citado, os objetivos eram problematizar o cotidiano do bairro, desde os aspectos materiais do que se via às questões mais simbólicas do vivido. Por isso, em momentos distintos

⁸ Nos apêndices deste trabalho encontra-se uma amostragem de todo o material compilado na investigação.

do processo metodológico utilizamos celulares dos próprios estudantes para que fotografassem o que lhes era significativo da paisagem e do vivido (brincar na rua, conversas de vizinhos, refeição dos trabalhadores da construção civil no cordão da calçada). Entrevistamos pessoas indicadas pelos estudantes, utilizamos um drone para apreender a configuração territorial do bairro e ampliar nossa visão, e por meio de relatórios de aprendizagem registramos o modo como os estudantes significavam o processo.

a) Círculos de Cultura

O Círculo de Cultura é uma metodologia que visa promover o processo de ensino e aprendizagem, inserido nas questões centrais que perpassam o cotidiano dos sujeitos. Foi desenvolvido por Paulo Freire a partir de suas práticas pedagógicas como alfabetizador na década de 1960 e explicados na obra “*Educação como prática de liberdade*” como sendo:

[...] um grupo de trabalho e de debate. Seu interesse central é o debate da linguagem no contexto de uma prática social livre e crítica. Liberdade e crítica que não podem se limitar às relações internas do grupo, mas que necessariamente se apresentam na tomada de consciência que este realiza de sua situação social (FREIRE, 1981, p. 8).

O Círculo de Cultura é visto como experiência coletiva de diálogo em diversos espaços educativos e sua prática incentiva a realização do encontro entre as pessoas dedicadas ao trabalho de ação e reflexão de suas experiências, visando a um processo de educação libertadora, de modo crítico e criativo, visto que o próprio autor diz ser o círculo uma pedagogia que instaura o diálogo:

[...] Em lugar de escola [...] lançamos o **Círculo de Cultura**. Em lugar do professor, [...] o Coordenador de Debates. Em lugar de aula discursiva, o **diálogo**. Em lugar de aluno, o **participante** de grupo. Em lugar dos “pontos” e de programas alienados, programação compacta, “reduzida” e “codificada” em **unidades de aprendizado** (FREIRE, 1981, p.103). (Grifos meus)

Na ocasião da qualificação do projeto de mestrado, e por sugestão da orientação deste trabalho, entendi a importância de que o círculo de cultura

possibilitasse um sentimento de pertença entre os sujeitos, singularizando-os com identidade e pertencimento próprios. A banca trouxe o sentido de reinventar os círculos de cultura e na leitura das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, no seguimento da Educação das Relações Étnico-raciais entendi que a ERER poderia ser um meio pelo qual a invenção do círculo se desse como “a reeducação das relações entre negros e brancos” - MEC (2013, 501), tanto pela experiência coletiva de diálogo quanto pela tomada de consciência do vivido territorial a partir dos elementos orientadores colocados pelos próprios estudantes.

A reeducação das relações étnico-raciais reside no modo como a diversidade presente no Grupo valorizou as condições de seus membros durante as ações que foram conduzidas, nas quais parcerias foram estabelecidas como vínculos éticos, estéticos e identitários em prol de um único objetivo, “melhorar a nossa visão da Bonja para melhorar a visão que nós temos de nós mesmos” de acordo com Beija-Flor. A partir do que expressa a estudante, as diretrizes enfatizam que:

Assim sendo, a educação das relações étnico-raciais impõe aprendizagens entre brancos e negros, trocas de conhecimentos, quebra de desconfianças, projeto conjunto para a construção de uma sociedade justa, igual, equânime (MEC, 2013, p. 501).

Desde então procurei me guiar dentro do Grupo pela ideia de que todos somos sujeitos da organização da pesquisa, do seu aprendizado e do modo como socializaríamos nossas descobertas no Seminário de Saberes. Para mim reinventar o círculo de cultura significou a necessidade de tornar o Grupo um meio de ação e reflexão das condições do bairro, em que a questão racial, pobreza, estereótipos, vivências trazidas pelos estudantes, funcionassem como unidades de aprendizado e leitura crítica que fizesse pensar o território do bairro.

O diálogo que se instaurou desde então permitiu que ao trazer a ERER para o interior do QuilomBonja pudéssemos pensar o território do bairro e de que modo a tomada de consciência deste pudesse instigar o processo identitário nos estudantes, pois ao “filmarem” o racismo na instituição escolar, as diretrizes orientam ao que pode ser feito e na presente pesquisa serviram como mecanismo para pensar o objetivo do Grupo, inclusive novos saberes que do campo emergiam.

O QuilomBonja passou a atuar como um Grupo de trabalho, de debate e aprendizagem no qual temas referentes ao bairro Bom Jesus possibilitaram uma tomada de consciência, pelos sujeitos, de sua situação social, que envolvia a questão racial, de gênero, desigualdade social e drogadição, além de alguns outros temas também presentes nas falas dos entrevistados e recorrentes nos diálogos internos ao Grupo.

Algumas dessas bases elencadas do círculo de cultura serviram como reorganização interna do QuilomBonja, amparados na EREER na perspectiva do território, desenvolvida no último capítulo como educação territorial corpórea. À medida que avançávamos nas entrevistas e o conhecimento do bairro passava a estabelecer relações com a geografia da cidade de Porto Alegre e com a história do Brasil o sentido trazido pela EREER problematizou a tensa convivência do racismo (estrutural, institucional e como experiência vivida) diante de uma cultura baseada em um padrão estético de invisibilização dos negros na cidade, sua condição atrelada à pobreza e a despersonalização desse grupo social das lutas por dignidade, emancipação e igualdade. Essa leitura possibilitou fomentar com os estudantes um conteúdo afirmativo do bairro que para o Grupo tomava forma singular.

Desde então, a forma própria de ser do Grupo refletiu na participação ativa dos estudantes, que ao organizarem as visitas, realizar entrevistas, posicionarem-se no trabalho de campo com indicação de pessoas, confecção de itinerários, e agendamentos de encontros com moradores, ampliaram consideravelmente as estratégias da investigação, sugerindo perguntas e as repensando durante as entrevistas. A ação desencadeadora transformou em QuilomBonja o que eu havia chamado primeiramente de círculo de cultura.

No interior da pesquisa-ação reinventamos no diálogo, nas unidades de aprendizagem e no protagonismo sujeito-sujeito o modo como a EREER nos possibilitava o debate. Nosso Grupo tornou-se um instrumento à execução da investigação, organizando o percurso desviante do círculo de cultura e instaurando o desafio de pensar, planejar, criar, executar, refletir e oferecer meios de fazer a

pesquisa acontecer. Essa foi a maneira encontrada para conectar todo processo de dialogicidade e interação com os estudantes na produção de saberes, durante as saídas de campo, entrevistas, oficinas, relatórios, confecção das cartas pedagógicas e o diálogo de saberes.

O QuilomBonja transformou a pesquisa-ação e nele fomentamos a necessidade de socializar outras interpretações sobre o bairro que não fosse a hegemônica recorrente baseada na violência, embora, conforme uns dos diálogos do Grupo, “a violência é presente na Vila, mas ela sozinha não explica a Vila”. Logo, passei a refletir o conhecimento apreendido e suas possibilidades para inserção de temáticas da EREER na organização cotidiana da prática docente os conteúdos a serem construídos com os educandos pelo currículo da Geografia escolar.

b) Conhecimento empírico da realidade escolar

Primeiramente fiz uso de técnicas de observação e conversa entre os estudantes na escola, com base no trabalho de Cavalleiro (2017), para apreensão e reflexão em torno das relações raciais dos sujeitos e da comunidade escolar. Posteriormente, as conversas abordavam o cotidiano, a vida fora da escola e a relação dos estudantes com o território vivido. Essa etapa consistiu-se em pesquisa exploratória com os estudantes, a fim de conhecer a identidade cultural dos sujeitos⁹ e o modo como a mesma conformava suas formas de pensar. Após essa fase exploratória, organizei o Círculo de cultura, denominado posteriormente pelos estudantes como QuilomBonja, em virtude da grande aceitação e identificação dos mesmos com as falas realizadas por alguns entrevistados.

Opto por esse modo de fazer pesquisa em função do que presenciava na comunidade escolar enquanto professor-pesquisador: 1- desconhecimento da história da formação do bairro; 2- estereótipos ligados à violência majoritariamente no campo da criminalidade; 3- pelos estigmas territoriais que pairam sobre o bairro, e 4- necessidade de aproximar as aulas ao cotidiano da comunidade, a fim de que a

9 Segundo Hall (1999) a identidade cultural são os aspectos da nossa identidade que enfatizam questões relacionadas à nossa pertença a culturas étnicas, raciais, linguísticas, religiosas, regionais e/ou nacionais. Nesse trabalho eu a concebo pela referencia ao território, onde o corpo nele e a partir dele, em movimento, produz uma subjetividade carregada de estigmas.

mesma fosse pensada como um espaço de conhecimento, principalmente quanto à racialidade, vide a naturalização que determinados apelidos apontavam os estudantes negros, com referências estigmatizantes à sua cor de pele, textura do cabelo e outros aspectos ligados aos traços corporais de sua negritude.

Esses quatro dados do empírico, elencados, foram sistematizados em etapas que correspondem também aos temas das oficinas, que juntamente com as entrevistas me permitiram a escrita dos capítulos quatro e cinco, e possibilitaram revistar os capítulos dois e três, escritos numa compreensão teórica, com uma leitura empírica frágil. As práticas vivenciadas no campo como estratégia de luta, sobrevivência e organização dos moradores no bairro Bom Jesus resistem ao racismo, inclusive o epistêmico criticado no capítulo dois, onde apenas debato e não dialogo com seus moradores.

A opção em apresentar essa leitura, que comecei a refletir durante o campo da pesquisa, assume a responsabilidade de viver a metodologia como um processo conectado à pesquisa e não como um caminho controlado de produção do conhecimento. O que eu estava querendo era encontrar respostas, mas o que emergiu foram como os sujeitos, desde os territórios por eles ocupados, se movimentam por uma vida com dignidade, diante da estrutura colonial da sociedade de classes que os subjuga.

c) As entrevistas no campo

As entrevistas semiestruturadas serviram como fonte de conhecimento presente nos moradores, enquanto referências e formas de pensar o bairro com seus saberes e práticas. As construímos desejando um diálogo pluriversal de saberes, cujo conteúdo se conecta à construção dos capítulos, que num primeiro momento traz o estereótipo de ser um corpo lido pela hegemonia classe-raça num espaço estigmatizado, mas posteriormente fomenta a potência no bairro que os estudantes foram significando em lugar de estigmatização.

As mesmas aconteceram em duas fases distintas. Entrevistar os moradores fez parte dos instrumentos que o Grupo dispôs como uma das etapas de produção

de saberes, enquanto as entrevistas individuais com os estudantes significaram o processo de apropriação do que foi discutido no Grupo e momento à apreensão do processo identitário dos sujeitos e do coletivo que fazia os debates.

Tendo observado os quatro elementos presentes no conhecimento empírico da realidade e os aliando ao objetivo do Grupo, colocado pelos próprios estudantes, anteriormente descrito, organizamos questões orientadoras para iniciar a pesquisa com os moradores na comunidade escolar e no bairro. Nem todos os moradores e comunidade escolar responderam as mesmas questões, pois no decorrer da investigação os estudantes inseriam novos questionamentos enquanto repensavam as entrevistas anteriores, todavia os saberes emergentes das entrevistas foram dialogados ao longo do texto como conhecimento do território vivido que embasa o processo identitário dos estudantes.

A seguir as questões que nos orientam:

Questões orientadoras das entrevistas aos Moradores e comunidade escolar

1. Fale para nós como você chegou na Bonja, e o que mudou ou melhorou.
2. Como era a relação das pessoas no início da Bonja?
3. Por que as pessoas dizem que a escola é fraca?
4. Tu já presenciaste racismo na Bonja?
5. Tu achas que ser morador da Bonja pode afetar as chances de emprego?
6. O que tu achas que a gente na nossa idade precisa saber sobre aqui?
7. Tu já sofreste racismo?
8. Como as pessoas reagem quando tu dizes que é da Bonja?

Questões adicionadas pela participação dos estudantes:

9. Tu já sofreste violência doméstica?
10. Lá na UFRGS tem preconceito porque tu moras aqui?
11. Na outra entrevista descobrimos que as mulheres sempre fizeram as coisas pra ter luz, água e escola aqui. A senhora sabe disso?
12. O senhor acha que o tráfico preenche o lugar da pobreza?
13. Tu não tens raiva dos brancos que te chamaram de traficante só porque tu mora na Bonja?
14. O que tu acha de os mais pobres e mais fracos (a estudante quis dizer vulneráveis) serem sempre os negros, até na Vila?
15. O (a) senhor (a) acha que a Bonja é vila, favela ou bairro?

Já as entrevistas individuais com os estudantes, etapa final do processo metodológico, serviram para conhecer como representam sua participação na pesquisa, e confrontar com o que eu fui atestando, o modo como os conhecimentos compartilhados no território vivido qualificam suas identidades.

Entrevistas individuais com os estudantes: Apreensão do processo identitário durante a pesquisa

1. O que tu achas da nossa pesquisa sobre a Bonja?
2. Como tu te sentes sendo entrevistado?
3. Qual parte da pesquisa tu mais gostou?
4. Tu achas que a pesquisa te ajudou a pensar a tua identidade racial? Como?
5. Como é ser um guri negro?
6. Como é ser uma guria negra?
7. Como é ser um guri branco?
8. Como é ser uma guria branca?

d) As oficinas

As oficinas organizaram o conhecimento das entrevistas, vagarosamente assimilado pelos estudantes, e complementaram o que essas faziam emergir. Num primeiro momento expressavam o hiato existente entre o que aprendiam e problematizam como saber mais, e no decorrer do processo seu conteúdo valorizou o saber popular e potencializou a sua legitimidade como currículo de Geografia.

Foram ministradas cinco oficinas, orientadas por pesquisadores dos temas abordados, organizadas no quadro abaixo e explicadas detalhadamente após o mesmo:

Oficinas realizadas		
	Título	Ministrantes
1.	O corpo como espaço geográfico e os territórios do corpo	Bruno Xavier Silveira
2.	Relações raciais na Fotografia	Prof. Msc. Wagner Inocêncio
3.	O território vivido e as representações do vivido	Bruno Xavier Silveira Éder Rodrigues
4.	Presença negra no espaço urbano	Profa. Msc. Daniele Vieira
5.	Do Quilombo dos Palmares aos Quilombos Urbanos	Profa. Msc. Sherol dos Santos

1ª Oficina – O corpo como espaço geográfico e os territórios do/no corpo

Objetivo Geral: Entender as representações do corpo como construção social e escala primeira da produção de significados e sentidos do sujeito com o mundo.

1º momento: A corporalidade: o meu corpo no lugar e no mundo

Objetivo: estabelecer a naturalidade das diferenças entre os estudantes, a partir das práticas sobre os hemisférios do corpo, lateralidade, centramento corporal e o corpo como espaço de pertencimento, a fim de apreender como são refletidas as diferenças e a diversidade dos corpos na composição das identidades.

Início da discussão: Em dupla aleatoriamente escolhida, os estudantes se posicionam na frente do espelho e se observam ao som da música Território do Corpo, descrita após as questões problematizadas.

- a) Se observe. Se analise bem. Reflita.
- b) Descreva elementos que você considera importantes, que fazem parte de sua interpretação pessoal sobre si.
- c) As pessoas são todas iguais?
- d) As pessoas são tratadas igualmente

As questões problematizadas nos 5 minutos de “espelhamento” com a música foram:

1. O que aprendeste com essa atividade?
2. O que tu percebeste sobre o teu corpo com essa atividade?
3. Explique como tu te sentes sobre isso.
4. Em algum momento essas diferenças são problemas para ti?
5. Tu achas que essas diferenças geram problemas para o teu par?

Música Território do Corpo

(Letra de Miguel Falabella e Artur Xexéo e música de Ricardo Leão)

Todo mundo tem um corpo
E este corpo é o meio
De se chegar ao recheio
De qualquer conhecimento

O corpo grita, o corpo chora
O corpo inventa a própria hora
De cair ou levantar
De dobrar-se ou se esticar

Tão difícil de manter
Quando teima em doer
Quando cai e se abandona
E reluta em vir à tona

Pra que eu possa respirar
Todo corpo tem vontades
Todo corpo tem saudades
De morder e de lutar

Todo corpo é transitório
Um aluno e professor
Todo corpo é território
De toda forma de amor

2º momento: A individualidade: a subjetividade como força do indivíduo

Objetivo: relacionar o corpo com o espaço e a sociedade num contexto em que as diferenças normatizam o corpo branco em detrimento à sujeição do corpo não branco para refletir a individualidade com o pertencimento do sujeito a sua corporalidade.

Início da discussão: Considere o seu corpo como sendo o lugar onde moras:

- a) Qual lugar do teu corpo é o mais agradável pra ti viver?
- b) Qual lugar do teu corpo tu não mostraria a ninguém?
- c) Qual lugar do teu corpo seria o ponto turístico?
- d) Como tu te vês habitando teu corpo?
- e) Como o teu corpo se relaciona com outros corpos?
- f) Há conflitos no teu corpo? Como tu lidas com eles?

3º momento: A cidadania

Objetivo: refletir o modo como ter consciência do corpo que se carrega pode influenciar decisões e trajetórias na sociedade, e assim pensar o corpo como marca, alvo, e parâmetro de privilégios e constrangimentos sociais, culturais e territoriais.

Início da discussão: Os estudantes assistiram ao vídeo “Jogo do Privilégio Branco”, disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=MuoE3IJZoZU>, a partir do qual refletiram e manifestaram com falas situações de sua vida.

- a) O que tu sentiste durante o vídeo?
- b) Como tu explicas esse sentimento?
- c) Na tua opinião por que esse tipo de situação ocorre?
- d) De acordo com o vídeo, as pessoas são todas iguais?
- e) Como tu achas que teu par da primeira atividade se sentiu ao assistir esse vídeo?

2ª Oficina – Relações raciais na fotografia

Com a presença e auxílio do geógrafo Wagner Inocência, que conversou com os estudantes sobre sua dissertação intitulada Relações Raciais na Parede: aproximações entre fotografia e ensino de Geografia, o objetivo é sensibilizar os estudantes com imagens a cerca das relações raciais para criar as condições adequadas a que os mesmos se sentissem ambientados em falar sobre a temática.

1º momento: Apresentação da temática

Objetivo: sensibilizar os estudantes sobre a importância de contarem suas experiências.

Início da discussão: com uso de fotografias de estudantes do ensino médio portando frases sobre suas experiências raciais, os estudantes foram convidados a refletir sobre as mesmas, a partir das quais puderam se expressar livremente sobre sua identidade racial com situações nas quais se sentiram constrangidos. Essa situação foi retomada como experiência a pensar a racialização no bairro, constituindo elementos para o debate da identidade racial.

2º momento: Saída a campo

Objetivo: fotografar, conhecer e dialogar sobre o território do bairro, a fim de apreender a materialidade e como pensam o lugar onde vivem.

Início da discussão: durante o campo o coletivo dialogou em torno das questões da infraestrutura do bairro, cotidiano dos moradores, situação social, política, econômica e cultural dos habitantes do lugar. Não houve relatórios para essa oficina, e o conteúdo do dialogo nela estabelecido foi registrado como Diário de Campo.

3ª Oficina – O território vivido e as representações do vivido

1º momento: Imagens do Território

Objetivo: Fotografar o bairro e problematizar os espaços durante o percurso. Saímos da escola o primeiro ponto, seguimos até a os prédios da Rossi o segundo ponto e a Praça Sapo (onde se situa o CCJ – Centro Cultural da Juventude) o terceiro ponto. Os estudantes utilizaram celulares e o professor convidado, Éder Rodrigues, utilizou um drone para captar imagens que serão utilizadas para pensar a configuração territorial do bairro.

Início da discussão: Durante o percurso será problematizado:

- a) Como tu vês a Bonja?
- b) Por quais lugares tu costumava circular dentro do bairro?
- c) Quais diferenças são percebidas entre a Praça Sapo (CCJ), a Rossi e nas proximidades da escola?

2º momento: O meu lugar é o meu território vivido

Objetivo: Conhecer elementos de identidade, pertencimento e territorialidade dos estudantes

Início da discussão:

Parte 1 - Após a escuta da música Bonja City, problematizei com os estudantes:

- a) Sobre o que fala a canção?
- b) Escreve pelo menos 3 características deste lugar que a música não aborda.
- c) Segundo a música, o que o bairro oferece de lazer e diversão?
- d) Sublinhe o trecho da música que tu mais gostaste e escreva porque tu o escolheu.
- e) De acordo com a música, como é viver na Bonja?
- f) Tu achas que há dificuldades para viver na Bonja? Quais?
- g) O que tu achas que deve ser feito para superar essas dificuldades?
- h) Qual tua opinião sobre os versos 38 e 39?

Parte 2 – Assista o vídeo “Bonja no Globo Esporte” , converse com os colegas e responda a questão abaixo:

- a) Como é ver a Bonja sendo assistida por todo o Brasil?
- b) Qual sentimento isso te causa?
- c) Se tu fosses entrevistada(o) no vídeo, quais sonhos tu desejarias realizar? Por quê?

3º Momento: Finalização:

Relate como foi ver a Bonja durante a saída de campo. Com a música Bonja City reflita de forma escrita a atividade de hoje.

Música BONJA CITY - Nego Prego

1. Bom Jesus Poa city batalhão de elite
2. Panamá fumaceira futebol de requinte
3. Veja o sol nascer lindão do lado de lá
4. Sobre a sombra do coqueiro e sedução do lugar
5. Em cada esquina cada árvore mil vales de memórias
6. De lágrimas e glórias de tristes e belas historias
7. Cada casa uma estrofe de um lindo verso
8. Rabiscado no papel de pão cantado pro universo
9. Outro mundo muitas vidas o mais sincero olhar
10. O mandinho descalço já sabe se desdobrar
11. Rapaziada de fé presa é moeda

12. Churrasco família e harmonia na quebra
13. Sem falar nas neuroses amortecidas no peito
14. Cadeira vazia aguardando o irmão que tá preso
15. Os varais tomados de roupa em cima da laje
16. O tiozinho na mesa do bar só registrando as imagens
17. As coroinhas trampando pra ver os filhos criados
18. Lambendo a ferida como um leão machucado
19. Eh vale sombrio estreito e sem porta
20. Confunde a verdade com caminhos de volta
21. E sem receber estudo sem nada de um trampo
22. Defende a vida como pode armado no campo

23. Ah que saudade de soltar pandorga
24. Dos carrinhos de lomba do três dentro três fora
25. Dos velhos peão de madeira do jogo de taco
26. Dos trabuco de taquara e de jogar um bafo
27. Das festas juninas no campinho na frente da baia
28. Das reuniões dançantes entre os moveis da sala
29. Do som no coelho toda sexta- feira
30. PORTO CHARM E CHARM DANCE gurizada pioneira
31. Muita cultura e fartura por todos os cantos
32. Expresso do oriente destaque no Black Porto
33. Quebrada de conceito de filhos talentosos
34. Time de malandro, só os habilidosos
35. E se quiser vamos pras cabeças lado a lado com os gangueiros
36. E todos vão ouvir falar das crias do coqueiro

37. Bom Jesus, Bom Jesus, ruas santas
38. Se for pra ser um elo a mais, vai vagabundo
39. Legião marrom e branco da Bonja pro mundo

40. O movimento é frenético com certa rotina
41. Preserva o código que há tempos fascina
42. GSS desde a brilhantina ... postura latina
43. Muita fartura na mesa que jamais falte o pão
44. Fé no justo acompanhado do leão
45. Visão aos poetas do drama mil tardes de samba
46. Vida longa aos valentes nas noites insanas
47. Eu sou um a mais entre mais um milhão
48. Implacável seguidor da mais bela canção
49. E não tô sozinho são vários no reino da fera
50. Bom cabrito não berra meu coletivo é de guerra
51. Todo respeito à comunidade pela evolução
52. Por cada tijolo sentado na cidade em construção
53. Que deus ilumine os cantos mais escuros
54. E onde houver cheiro de pólvora distribua ar puro

55. **Refrão**

56. Durante a lei da selva a geração se renova
57. Só a lua de bizu e o coqueiro de prova
58. Paradeiro vital sem sombra de vista
59. Inspira meu rap me leva à conquista
60. Faz eu voltar longe um molecão atentado
61. Metido pra caralho de boné gringo roubado
62. Às vezes me pego pensando tento entende a favela
63. A criação dentro dela te trás várias seqüelas
64. A esquina te atrai um bom tênis chama a tensão
65. Ao mesmo tempo te trai, te da final de ladrão
66. Por que só essa condição se arrastando comigo

67. Como que eu faço pra mudar esse valor invertido?
68. Sinval Saldanha dignidade e talento
69. Disposição de sobra a todo momento
70. Em memória dos que tão com deus na eternidade
71. Bira, Guga, Carla e Zé Gordo deixaram saudade
72. A gurizada o mais belo dia de infância que puderem ter
73. Estudo e seriedade faz o homem vencer
74. Aos grupos de RAP meu orgulho em ser contemporâneo
75. Somos afro-latinos todos conterrâneos
76. Que nos lares da quebrada só entre prosperidade
77. Que a virgem de Guadalupe nos guie pela verdade
78. Nos prepare pro destino que em nossa porta bater
79. Nos acolha e conforto quando santa muerte vier
80. Bom Jesus labirintos cruéis ruas santas
81. As mais frias esquinas as noites boemias que encanta
82. Legião marrom e branca soldados da terra
83. Sem justiça não há paz só mesmo em novela
84. E se quiser dar um role negão ta feito o convite
85. Vem ver o show da lua iluminando BONJA CITY

Responda as questões abaixo:

- 1) O que tu entendeste sobre a música?
- 2) Sublinhe o trecho da música que tu mais gostaste e escreva porque tu o escolheu.
- 3) De acordo com a música, como é viver na Bonja?
- 4) Na tua opinião, porque Nego Prego deu este nome à canção?
- 5) A partir da explicação do Morador A, o que significam os versos 38 e 39?
- 6) Explique teu sentimento com relação à música?

4ª Oficina – Presença negra no espaço urbano

1º momento: Imagens da presença negra na Porto Alegre antiga

Objetivos: Apresentar aos estudantes os espaços ocupados pela população negra na Porto Alegre antiga e as práticas culturais realizadas por este grupo. Evidenciar por que e de que modo a presença negra no espaço urbano central de Porto Alegre foi disputada pelas elites locais desejosas em “modernizar” a capital gaúcha.

Início da discussão: Com o uso de slides, a professora e pesquisadora convidada Daniele Vieira apresentou aos estudantes a história do espaço urbano portoalegrense desde o pós-abolição à formação das primeiras periferias da cidade e suas disputas por espaço. Explicou sobre a remoção dos sujeitos do centro para as periferias, onde esses criaram um espaço para viver como forma de territorialização, e em seguida problematizou, com mapas e ilustrações, as condições nos territórios vividos pelos negros na capital gaúcha para estabelecer possíveis relações com uma dimensão espacial da resistência negra.

2º Momento: Finalização

Relatar, em forma de texto ou desenho, como foi a oficina e as conversas sobre ela.

5ª Oficina – Do Quilombo dos Palmares aos Quilombos urbanos

1º momento: Imagens e diálogo em torno dos quilombos

Objetivo: problematizar a história dos Quilombos no Brasil, e a partir de Beatriz do Nascimento contextualizar a ideia de quilombo urbano.

Início da discussão: Com o uso de slides, a professora pesquisadora convidada Sherol dos Santos apresentou aos estudantes a história do Quilombo dos Palmares para contextualizar o filme *Orí*, com o qual problematizou a noção de Quilombo Urbano para estabelecer possíveis relações com o espaço urbano de Porto Alegre/RS.

2º Momento: Diálogo sobre trechos do filme *Orí*

Objetivo: Problematizações com os estudantes sobre a transformação do quilombo em favela, vila e periferia para refletir a história dos negros em Porto Alegre.

3º Momento: Finalização

Relatar, de modo escrito, como foi participar da oficina e que relações foi possível estabelecer com a Bonja.

e) As saídas a campo

As saídas a campo aconteceram em três momentos distintos, de forma a possibilitar reflexões individualizadas e coletivas que potencializasse cada vez mais os debates que as precediam, aprofundando-os. Diluíram-se no contexto das oficinas de número dois - Relações raciais na fotografia, e de número três - O território vivido e as representações do vivido. A terceira saída a campo ocorreu num processo de entrevista no qual visitamos lugares do bairro, pessoas e fomos até a AMBOJES (Associação de Moradores do bairro Bom Jesus). Durante este percurso no bairro reconhecemos na paisagem elementos para refletir a diversidade de viver na Bonja.

f) Os relatórios dos estudantes

Durante todo o processo metodológico os estudantes elaboraram um registro escrito aberto de suas impressões com relação ao território do bairro para cada atividade executada. Com essa informação pude diagnosticar o tipo de representação, a forma como se posicionavam, as dúvidas que tinham e as relações que estabeleciam com o bairro, suas formas de ser/estar e a pertença/descoberta de si que emergia. A observação que aponto aqui é que a presença dos estudantes na pesquisa qualificou uma outra singularidade a esses escritos. Sem eles duvido que a escrita deste trabalho tenha tomado o rumo que tomou, por isso o conteúdo dos relatórios foi analisado ao longo do trabalho, de forma a enriquecer empiricamente o processo investigativo.

g) As cartas pedagógicas

Nesta ocasião do processo metodológico, construí um itinerário que culminou na produção de cartas que representam compreensões dos sujeitos na experiência vivida pela pesquisa. Primeiro, percebi a necessidade de compartilhar na escola o que estava sendo feito no Grupo, e posteriormente o elo educativo que uma carta escrita para um professor poderia causar na relação educador-educando, principalmente pelo modo como o Grupo estava se referindo à pesquisa poderia ser potente. Para os estudantes quando se fala da temática negra, há uma hegemonia do debate em torno do “racismo, machismo, preconceito, escravidão, discriminação e desigualdade”, enquanto no QuilomBonja se referiram ao Grupo de pesquisa como “um jeito diferente de pensar a Bonja”:

“Falamos de um jeito diferente, sem muita tristeza. Aprendemos a história das pessoas, que são conhecidos e vizinhos. Uns são da nossa família também. As pessoas estão trazendo as histórias delas e o que elas fizeram para morar aqui, coisas que ninguém fala, que ninguém sabe”. (DC em 20 de dezembro de 2017)

Penso que os estudantes entenderam que a leitura de identidade racial no território vivido tem sido vista a partir do protagonismo dos sujeitos que o fazem, e não do lugar-comum que a leitura racismo/pobreza os coloca. Essa situação passou a interpelar alguns trabalhos no cotidiano escolar, quando passaram a problematizar os conteúdos do QuilomBonja com os demais componentes curriculares. Tal situação trouxe desconforto, uma vez que problematizavam o trabalho de outras disciplinas curriculares, inclusive com sugestão de temas.

Não uma vez, fui indagado por colegas sobre uma certa “empáfia” e/ou “arrogância” dos estudantes com relação ao que era proposto em suas sala de aula. Relato esta situação como desconforto uma vez que esses estudantes traziam para o QuilomBonja e levavam para as salas de aula das demais disciplinas do currículo falas, posturas e conteúdos discutidos pelos professores. Decidi que a confecção das cartas pedagógicas poderia instaurar um elo educativo, de forma a “aproximar as experiências e compreensão do estudante ao currículo escolar e planejamento dos professores”, conforme enfatizou a orientação do trabalho. Nelas encontrei uma forma de organizar o conhecimento dos estudantes e apreender como estavam

“vivendo a pesquisa”. Sua socialização com os professores do terceiro ciclo durante o Seminário de Saberes permitiu expressarem gratidão, admiração e carinho, e mais que instrumentos metodológicos na experiência em pesquisa, as cartas funcionaram como um sentido à existência.

O elo educativo instaurado na confecção das cartas também foi elucidada por um dos professores:

A ideia do Seminário foi fenomenal. Os professores perceberam que há possibilidade de construir aulas a partir da realidade do aluno, e mais que isso que os alunos se engajam naquilo que lhes é significativo. Mas eu acho que as cartas vão tocar nossos colegas, que reclamam dos alunos, mas não pensam suas práticas. A carta que eu recebi é totalmente para eu pensar a minha prática enquanto equipe diretiva da escola. Os nossos alunos são extremamente capazes, mas nós professores devemos exercer práticas para que eles descubram que são sujeitos do conhecimento. Professor 10.

Escrever as cartas, pedagogicamente, significou amenizar a situação de conflito, de modo que ao compartilhar com seus professores sobre o que aprendiam e como pensavam e se pensavam na investigação, os docentes contribuíssem para um diálogo mais humano e amoroso das condições concretas em que os estudantes vivem e o modo como as representam. A confecção dessas cartas foi vista com resistência pelos estudantes, porém seu recebimento foi aceito positivamente por parte dos professores. Num diálogo entre Sniper, Delacruz e Rosa Parks a escrita das cartas significou “[...] escrever como é a Bonja, e de que jeito a gente vive aqui, para ajudar os professores a pensar uma aula que valorize a nossa história”.

g) O Diário de campo (DC)

Durante os diversos momentos da pesquisa presenciei situações e falas que foram registradas no caderno de campo para posterior análise. Ao longo da dissertação trago esses registros diluídos no texto como forma de enriquecer a pesquisa, refletindo com o material empírico a organização da escrita. Os mesmos serviram para revisitar, refletir e organizar o movimento do ir e vir que a pesquisa-ação fomenta na sua tessitura metodológica e de escrita dos capítulos.

1.1.3 – Do diálogo de saberes

Nesta etapa sistematizei parte dos saberes apreendidos no Grupo. Aquilo que foi significativo se tornou conhecimento do território vivido, manifestando a apropriação dos estudantes, com novos saberes sobre o bairro, sua formação territorial e relações com a cidade. Neste processo o QuilomBonja instaurou temas relevantes os quais mediei como forma de sistematizar as práticas da pesquisa para sua apresentação aos professores do terceiro ciclo. A etapa a seguir representa as atividades para a construção do Seminário aos professores:

a) Significando a pesquisa no currículo

“O que a gente fez foi transformar a Bonja em aula de Geografia”.
Rosa Parks

Neste momento do processo metodológico o QuilomBonja organizou e ministrou 2 seminários de pesquisa, um para os professores do terceiro ciclo da escola e outro para as turmas de EJA (Educação de Jovens e Adultos) da mesma escola, cujos estudantes eram mães, pais, irmãos, familiares e vizinhos dos estudantes. O diálogo entre os curiosos epistemológicos do Grupo teve a finalidade de criar condições adequadas para que os estudantes pudessem reconhecer-se como sujeito de sua própria história e produtor de conhecimento na transformação do lugar onde vive.

Considero pertinente essa prática, pois houve entre seus ministrantes e o público que os prestigiava um processo mediador que tornou possível reconhecer sujeitos e se reconhecer na formação do bairro, suas lutas e os frutos colhidos. Entretanto, para minha surpresa, foi o modo como o Grupo escolheu os temas a serem ministrados que instaurou a ideia inicial de protagonismo, o qual reproduzo, mesmo por partes (a situação causou um espanto tão complexo que gravei o seu final, apenas):

[...] ai a gente fala que a mulher não é vista no bairro, vocês concordam, mas na hora tiram a nossa escolha de falar. [Sobre a disputa entre os alunos dos temas a serem organizados para o Seminário.] Rosa Parks

Nada a ver. Não viaja. Nego T

Ah... eu não vou falar dessa violência, vou falar de nós, mulher negra. Rosa Parks

[...] eu vou falar do negócio aquele que olham pro preto e acham que é ladrão. T´Chala

Racismo, burro. Delacruz

Não, não é, é aquele nome ... (pausa) T´Chala

[Eu intervenho: estereótipo?].

Isso, isso. T´Chala

Meu. Isso não é para os negros, é para todo mundo da Bonja lá por causa do jeito que aqui foi formado. Sniper

Eu sei, mas racismo acontece porque tem estereótipo nos negros, né, sor? T´Chala

[Eu intervenho: isso mesmo].

Sor, eu posso falar do afromosaico? Xande

[Eu intervenho: pode!]

Eu quero falar [neste momento vários alunos falam juntos] do CEJAK [...]Princesinha

É obrigado a falar? Eu não vou pagar mico. Pandora

Mico de que? De dizer que tu aprendeu a não ser preconceituosa com o nosso bairro? Rosa Parks

Mico ué. Eu não vou. Pandora

Nem eu. Mizinha

[...] tipo nem tinha ônibus, que ladaia. Delacruz

Eu também não quero. Pequena

A Bonja é uma ladaia mesmo. Menino da Copa

Ai, homem é burro. Se a gente continuar falando assim a gente só vai afirmar aquilo que o Mota¹⁰ fala da gente. Rosa Parks

A gente faz junto [...] a parte dos negros expulsos do centro. [Rosa Parks se dirigindo à Beija-Flor].

¹⁰ Os estudantes se referem ao apresentador do Programa Balanço Geral RS, que vai ao ar diariamente na TV Record Rio Grande do Sul.

Essa interlocução dos saberes dos moradores entrevistados com a compreensão trazida pelos estudantes, mediada com a do pesquisador instaurou 3 grandes temas nos quais a ação, reflexão, ação do QuilomBonja suscitou saberes importantes para pensar o bairro, constituindo os eixos temáticos que o Grupo apresentou no Seminário ao professores, e que compõem o conteúdo desta dissertação, explicitados ao longo do texto, sobretudo no quarto capítulo, tal como segue abaixo:

- 1. Formação territorial do bairro Bom Jesus** [nome de eixo para organização do que será discutido]
 - a) Presença negra no espaço urbano
 - b) Formação das periferias [organizando inicialmente pelos estudantes como origem da Bonja]
 - c) Origem dos moradores

- 2. Reinvidicações, lutas e cidadania** [nome de eixo para organização do que será discutido]
 - a) Infraestrutura do bairro [organizado inicialmente como “Não tem nada direito aqui pra viver com dignidade”]
 - b) Omissão e descaso do poder público
 - c) O papel das mulheres
 - d) A AMBOJES [sugerido pelo pesquisador como forma de visibilizar a luta coletiva em prol do bem comum]

- 3. Jeito de ser da Bonja** [forma como os estudantes interpretam o material que discutimos, e que posteriormente chamei de territorialidade]
 - a) Estigmas e estereótipos [sugestão do pesquisador a partir do que a totalidade das entrevistas evidenciaram]
 - b) Da organização comunitária [sugestão do pesquisador para deslocar o poder do tráfico, visto que inicialmente o eixo seria tráfico de drogas]
 - c) Territorialidades [sugestão do pesquisador, visto ser este o tema original “jeito de ser da Bonja”]

- 4. Presença do território no currículo escolar**

- a) O que caracteriza uma escola de comunidade¹¹? [questão que foimetei durante o Seminário aos professores e que representa a reflexão e problematização da prática como professor e pesquisador neste processo de ensino e aprendizagem instaurado pela pesquisa].

Enquanto inserção das experiências e saberes do bairro, os eixos temáticos representam saberes que desvendam outra perspectiva para território vivido dos estudantes e estão diluídos no corpus empírico e teórico da pesquisa, sobretudo pela compreensão que transcende a hegemonia que coloniza a periferia e seu habitante. Durante sua organização, é necessário dizer, houve falas muito diversas e complexas quanto aos nomes de eixos, mas em diálogo com os estudantes concordou-se sobre a importância em nomear grupos temáticos para organizar a compreensão de quem fala e como fala para aqueles que assistirão ao Seminário.

Desde sua participação e envolvimento, o Grupo possibilitou à pesquisa uma percepção coletiva ampla, inserindo o território vivido, a cidade e a formação urbana brasileira da sociedade de classes nos debates do QuilomBonja. Entretanto a condição de gênero, raça, classe e sexualidade que atravessa corpos plurais servem como lentes atentas à diversidade de “viver o mundo” num território urbano estigmatizado, gerando um protagonismo ao anunciar o desafio à escrita da presente dissertação sob essa perspectiva.

Assim, considero o item “Territorialidades” o de maior intervenção, visto que o conceito de territorialidade faz parte do cotidiano como experiência nos estudantes enquanto jeito de ser, de ir e vir, de viver na Bonja, mas não do seu vocabulário.

¹¹ Conforme consta no site da PMPA em 1995 aconteceu o Congresso Constituinte “Construindo os Princípios de Convivência, Gestão, Currículo e Avaliação”, dentro do Projeto “Escola Cidadã: aprendizagem para Todos”. O então Secretário de Educação José Clovis Azevedo afirma que “como alternativa à escola tradicional estamos implantando em Porto Alegre os Ciclos de Formação. Uma nova organização do ensino que reorienta o funcionamento da instituição escolar, recriando os espaços e os tempos, estimulando novas práticas educativas, instituindo uma estrutura escolar que está produzindo novas referências, novos comportamentos e atitudes, novas posturas para a construção de uma cultura voltada para a inclusão, para a emancipação e para a construção de sujeitos sociais autônomos”. Em 18 de agosto de 1998, o então Prefeito Raul Pont cria o Sistema de Ensino de Porto Alegre, através da Lei 8198/98, integrando todo o sistema municipal de ensino, formando a RME. Disponível em http://www2.portoalegre.rs.gov.br/smed/default.php?p_secao=518. Acesso em 18 de setembro de 2018.

Assumo aqui que mesmo com dificuldade, a forma como se apropriaram desse texto durante o Seminário expressou como ser, viver, experienciar, estar na Bonja lhes causa sentimentos diversos e situações objetivas inscritas ou não na colonialidade. Já o item “Presença do território no currículo escolar” surge como problematização do currículo que envolve as escolhas dos estudantes, suas posturas, práticas e ideias dentro de uma concepção educativa que não acolhe essa presença. Compõe a reflexão crítica da pesquisa na sua relação com currículo.

b) Seminário aos professores

A presente etapa do processo metodológico se constituiu em aula ministrada aos professores do terceiro ciclo, a qual denominamos “Seminário Da Bonja Pro Mundo: reflexões de uma pesquisa no Bairro Bom Jesus”, a fim de criar as condições adequadas para que os estudantes expressassem suas representações sobre o território. Tal diálogo culminou como processo de visibilidade e reconhecimento por parte da comunidade escolar sobre o trabalho referente à sua participação no QuilomBonja.

O Seminário ocorreu no dia 18 de janeiro de 2018, e durante aproximadamente 1h e 30 min treze estudantes do Grupo refletiram com quinze professores (inclusive três professores da equipe diretiva da escola) e três funcionárias sobre a pesquisa no bairro. Nessa ocasião eu coloco o protagonismo dos estudantes como tomada de consciência à assunção identitária, contudo a construção que levou ao Seminário, bem como a avaliação do mesmo pelo Grupo são os processos pelos quais a descoberta de si como sujeito social se dá como tomada de consciência do próprio ser no mundo.

Ao refletir os saberes da pesquisa os estudantes inserem temas do próprio território vivido como um processo que pluriversaliza suas experiências, tornando-as parte da produção do conhecimento. O seminário permitiu que o compartilhar de saberes com o território vivido trouxesse o conhecimento do bairro para o espaço da escola e construísse uma forma de resistência ante a colonialidade da escola que ensina, educa e detém o conhecimento para que uma espécie de diversidade do

saber presente nos corpos dos estudantes perturbasse o racismo epistêmico¹² que despotencializa a criança, o jovem, a mulher, o negro, o não-heterossexual, o pobre e a periferia.

As questões que orientaram o diálogo com os professores foram as seguintes:

Questões dialogadas com os professores após o Seminário de Saberes

1. O que caracteriza uma escola de comunidade?
2. Qual tua opinião sobre o “Seminário da Bonja pro Mundo” apresentado pelos alunos?
3. Os conteúdos abordados no Seminário podem fazer parte do currículo da tua disciplina? Como?

O capítulo cinco problematiza as discussões oriundas do Seminário, as falas dos estudantes, as reações dos professores e tece reflexões da potência do QuilomBonja para pensar um projeto de escola que possa aprofundar as relações com sua comunidade e o bairro onde se insere, indicando a necessidade de práticas que fomentem no currículo a relevância da participação da escola na vida concreta dos estudantes.

1.2 – A cruzada da pesquisa

Diante dos procedimentos até aqui explicitados, a cruzada da pesquisa se constitui na forma como os saberes manifestos com o campo foram analisados e comunicaram aos estudantes saberes e práticas do seu território vivido. Esta etapa se deu como um filtro no qual cruzei os eixos temáticos da pesquisa com três leituras específicas de Milton Santos (1996, 1997, 2000), as quais servem como pistas metodológicas e epistemológicas sobre a experiência ontológica dos negros no Brasil, pois se referem ao território da corporeidade, individualidade e cidadania na formação do sujeito negro.

¹² De acordo com Ramon Grosfoguel (2007) o racismo epistêmico é um dos racismos mais invisibilizados no “sistema-mundo moderno colonial”, pois opera privilegiando as políticas identitárias (identity politics) de homens brancos ocidentais que quase nunca inclui as mulheres, sendo visto como a única e legítima produção de conhecimento com capacidade de acesso à “universidade” e à “verdade”. Os saberes distintos esteticamente e geograficamente são desautorizados sob o discurso de objetividade e “neutralidade” da “ego-política do conhecimento” das ciências humanas. Para o autor racismo epistêmico é eurocentrismo utilizando o discurso identitário racista para descartar toda intervenção crítica proveniente de epistemologias “outras”.

Juntamente com Fanon (2008) e Souza (1983) a cruzada permitiu discutir o processo aquisição/composição da identidade racial dos sujeitos, a fim de dissertar em torno da questão que interroga este trabalho: “Como o protagonismo dos educandos pode anunciar práticas no ensino de geografia que possibilitem o processo de tornar-se negro?”.

Desde a questão de pesquisa faz-se necessário escrever que “*Tornar-se*” caracteriza um processo ontológico centrado a partir de si, dentro de um quadro de significações que referenciem a existência do sujeito. Ao longo da pesquisa percebi que se tratava de discutir com o Grupo constituído como “seu ser” era afetado pelos estigmas territoriais¹³ e raciais presentes em seus corpos, influenciando em suas trajetórias sociais, na qual a negritude estava sendo mobilizada. O texto de Munanga (2012) tornou nítido para mim que a constituição ontológica da negritude que desejava desenvolver se daria no campo da produção identitária, cujo autor explica:

Resumidamente, o verdadeiro significado, ou seja, a verdadeira função da identidade individual é ontológica (sendo a ontologia, no campo da filosofia, que estuda as propriedades mais gerais do ser). Neste sentido, a identidade individual faz parte do processo de construção do ser, significando a sua existência (MUNANGA, 2012, p.09)

Com esta reflexão entendi que meu trabalho tratava-se de um debate em torno da aquisição/composição da identidade racial positivada a partir de referenciais espaciais. No transcorrer metodológico o empírico apontava a necessidade de visibilizar a racialização dos corpos e a estigmatização do bairro, mas principalmente as possibilidades de luta contra isso, já que eram elas a atitude descolonial do processo investigativo. Essas possibilidades enriqueciam o tema na medida em que nas suas diversidades os estudantes traziam experiências territoriais corpóreas nas quais insistiam em se expressar, dizer-se, anunciar, instaurar.

¹³ Tomo a noção de estigmas territoriais a partir do Wacquant (2006) quando escreve que esses têm se apresentado como uma característica com variadas nuances, mas que em linhas gerais funcionam como um signo que demarca modos preestabelecidos de distinção sócio-espacial dos moradores urbanos. De acordo com Wacquant (2006 p. 30), a realidade e a força dos estigmas territoriais manifestam inúmeros efeitos negativos nas comunidades estigmatizadas, constituindo-se como um desses efeitos a adesão aos estigmas corporais, da identidade e das relações sociais. Parte dessas características apontadas pelo autor pode ser observada no bairro Bom Jesus. Como há uma forte tendência em avaliar as pessoas pelo lugar que habitam, seus moradores passam a sofrer perdas materiais e simbólicas consideráveis.

O que aprendi com a pesquisa-ação foi o processo colaborativo entre mim e os estudantes, e o modo como a colonialidade instituída no nosso modo de fazer educação estigmatiza a maneira como eles agem. A atuação dos jovens no bairro foi o que permitiu a tessitura metodológica e a execução desta pesquisa, e o protagonismo em acionar saberes, práticas, caminhos, reflexões e posturas críticas frente ao que aprendiam durante o campo apontou para a necessidade de estender e ampliar o processo colaborativo para a escola e comunidade, culminando no Seminário Diálogo de saberes. Nessa compreensão parcial de pesquisa, ao investigar a “situação cultural” em que exerço a docência, observo o quanto a educação precisa dialogar com os jovens e não para eles, uma vez que a apatia vista em sala de aula se constituiu em espaço crítico de participação, leitura de mundo e motivação para a produção de consciências (do ser, saber e do poder) que durante as discussões sobre o território vivido refletiu nas identidades em processo.

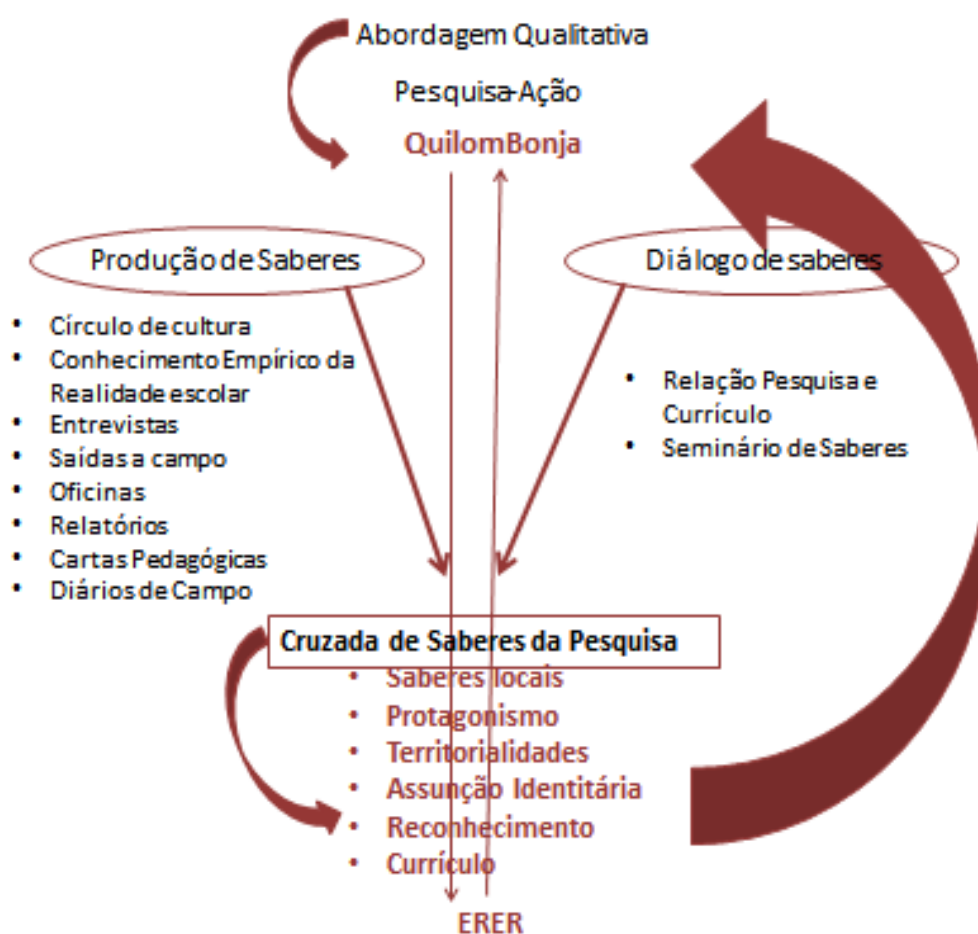


Figura 1 – Mapa da Pesquisa
Fonte: Elaborada pelo autor

2. Da Bonja pro mundo: Espaço, raça e cidadania

Quem é tu pra falar daqui? O que tu quer ensinar daqui se tu nem mora aqui? Nauak (DC durante as aulas em 2016).

Se for pra ser um elo a mais, todo mundo é bem vindo à luta que a Bonja espera de ti. Morador A

O título deste capítulo propõe uma reflexão da estrutura social na relação entre o espaço em escala local e o global que o atravessa para entender onde e como a temática em debate se concretiza. Busca entender relações cotidianas de sujeitos da classe popular em um bairro urbano alvo de estigmas territoriais¹⁴, que mesmo assim se mobilizam constantemente para além da representação que os estigmas associam à violência ou a inércia de seus moradores. Assim, parto da Bonja como realidade empírica e procuro entendê-la sob a perspectiva de mundo que me referencia, para ao retornar, apreender:

[...] suas especificidades, que se encontram e se entrelaçam articuladas em redes de relações e entendimentos sociais, que inclui uma consciência de suas ligações com o mundo mais amplo, que integra de forma positiva o global e o local (MASSEY, 2009, p.184).

Tais especificidades, como observa Dooren Massey (2009), qual seja a estrutura espacial do bairro, sua realidade local, a forma como se insere na urbanidade portoalegrense e a condição social de seus moradores constituem-se como um campo complexo da existência que dão sentido à Bonja, e se constroem em uma escala mais ampla que apenas visto do/no bairro nos escapa. Essa compreensão é importante porque a manifestação do global ocorre territorializada de forma diversa, fato que Milton Santos (2008) nos ajuda a refletir ao tecer que cada lugar é, à sua maneira, o mundo e, imerso numa comunhão com o mundo, torna-se diferente dos demais lugares.

¹⁴ Os estigmas territoriais colocam sobre as pessoas uma inabilidade social que as subalterniza pelos territórios que habitam. Quando analisado no interior do padrão brasileiro de relações de poder racistas, entendo que mantêm a colonialidade do conhecimento centrado em determinadas narrativas de hierarquização territorial, a qual os estudantes da Bonja são colocados em posição inferiorizada. A crítica ao racismo epistêmico problematiza que os estudantes produzem um conhecimento, amputado desde o território vivido nos corpos que portam.

A partir dessa diferença considero a literatura com relação às especificidades da Bonja que tive acesso, como produto de uma visão hegemônica das representações de mundo sobre territórios periféricos no espaço urbano, sobretudo na cidade de Porto Alegre/RS. Sendo assim, é necessário conhecer esses discursos, mas não como ponto de partida, senão enquanto processo que submete os sujeitos a determinadas representações cujos efeitos estabelecem sua aparente fixidez na estrutura social.

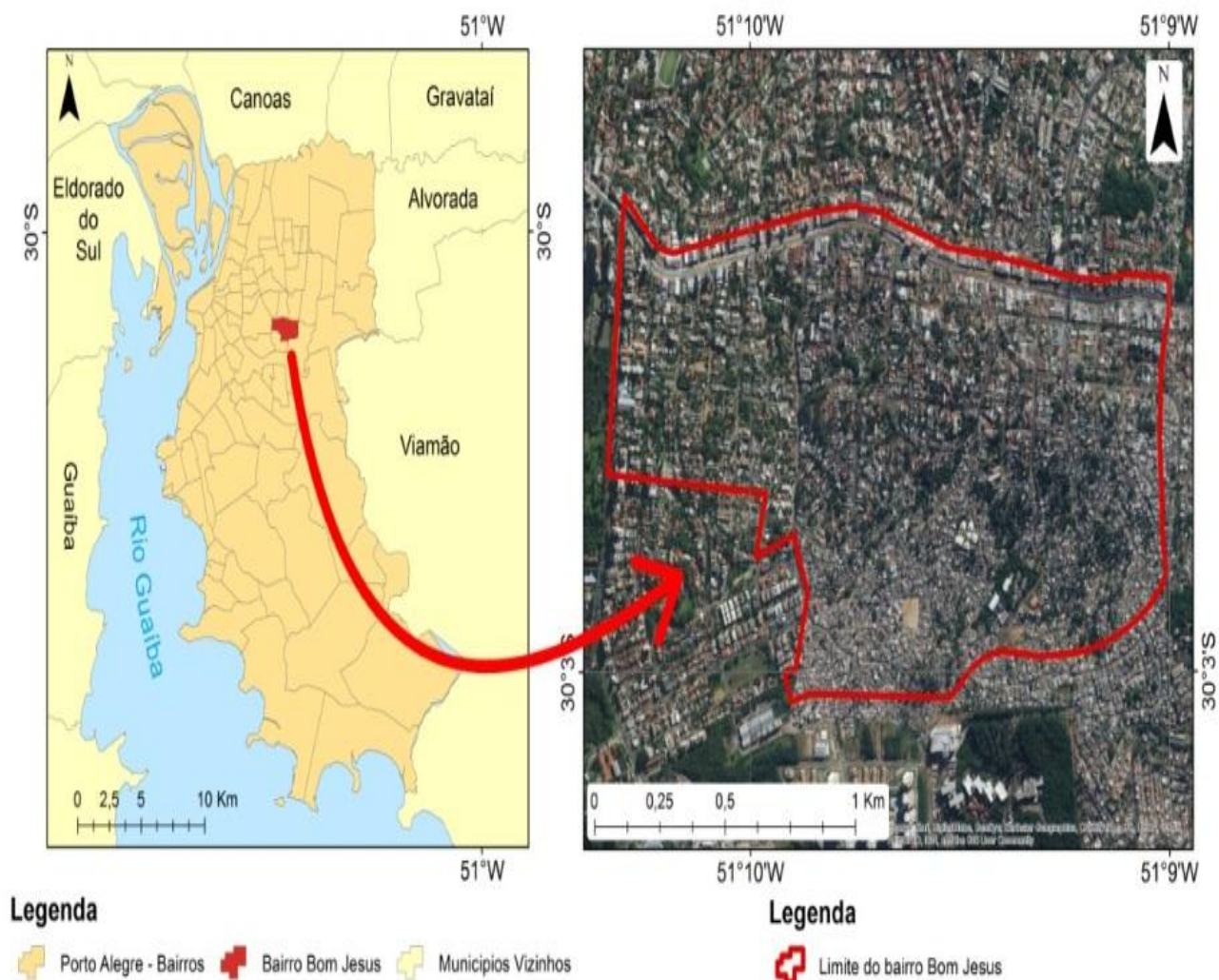


Figura 2 – Localização do Bairro Bom Jesus na Cidade de Porto Alegre/RS
Fonte: Éder Rodrigues



Figura 3 - Mapa do Bairro Bom Jesus - Porto Alegre/RS
Fonte: Éder Rodrigues

Situado na zona leste de Porto Alegre/RS, o bairro Bom Jesus é essencialmente residencial, dispõe de pequeno comércio e serviços e é considerado como uma das periferias¹⁵ da cidade, apesar de sua localização privilegiada. Atualmente a Vila Bonja, como é popularmente conhecida, é constituída essencialmente por pessoas trabalhadoras, e conforme Vilarino (1998) tem origem a partir do fracionamento do solo urbano em lotes para a venda desde 1953, quando o poder público municipal transferiu, arbitrariamente, um contingente populacional para dentro dos limites das terras dos herdeiros do Barão do Caí, então chamada de Mato Sampaio.

¹⁵ Refiro-me a periferia como um espaço que agrega um conjunto de qualificações por suas condições econômicas e sociais que foram precarizadas em relação ao que se denomina centro. Centrada na produção desigual do espaço urbano e as representações disso decorrentes, as periferias são parte da configuração das cidades que possuem desafios comuns em relação aos deslocamentos, qualidade da infraestrutura, questões de moradia, por exemplo. A reflexão do termo é retomada no capítulo quatro, que dialoga com os estudantes sobre suas visões do bairro.

Esses lotes no mesmo ano vão sendo ocupados, primeiramente por pessoas que têm o seu acesso ao espaço central da cidade interdito, e no decorrer da configuração espacial do bairro por moradores oriundos de diversas regiões do Estado. Denominada inicialmente como Vila Mato Sampaio, que posteriormente deu origem à Grande Nossa Senhora de Fátima, formada pelas vilas Pinto, Divinéia e Fátima, o bairro abriga, segundo o IBGE (2010), um contingente populacional de 30 mil pessoas aproximadamente, contendo uma percentagem considerável da população negra da cidade nele residente.

Durante a construção desta pesquisa ao organizar as informações a respeito da origem dos moradores do bairro, dentre os 15 entrevistados, a Moradora L, associada da AMBOJES nos chamou a atenção para o ano de 1955 quando seus pais, expulsos da Praça Garibaldi, foram habitar a Vila Mato Sampaio. Em entrevista posterior, o Morador D nos explicou que seus avós vieram da Ilhota, entre os anos de 1957-1958, e quando chegaram na Bonja outras famílias já residiam. Essas duas falas direcionaram a investigação a compreender as remoções ocorridas no centro da capital na década de 1950 que desterritorializaram seus moradores, obrigando-os a formar nova territorialização nas periferias da cidade. Tais modernizações do espaço urbano estão diretamente relacionadas à formação do bairro Bom Jesus.

No arquivo público do município de Porto Alegre e na biblioteca pública municipal Josué Guimarães encontrei um levantamento de dados e informações construídos pelo DMHAB (Departamento Municipal de Habitação), a partir do trabalho de Moraes (2011), referente a essa questão. Segundo o autor, a Vila Mato Sampaio surge como vila de semi-recuperação, do tipo que abriga população empobrecida e em situação de vulnerabilidade social. A população a ela destinada, em geral, entre os anos de 1953 até início da década de 1980, com algumas remoções no início da década de 1990, fora produto das modernizações (remoções, expulsões e higienização) pelas quais a capital gaúcha estava sendo atravessada, e que por isso era necessário “revitalizar” os espaços centrais e refuncionalizar a cidade, tendo em vista a canalização do arroio Dilúvio, a construção da Avenida Praia de Belas e o aterramento da orla do Guaíba.

A população removida era comumente apontada como “maloqueira”, em função de habitarem as malocas, moradias construídas com madeira, caixa de papelão e pano. Essa denominação ainda é a maneira reificada de atrelar ao corpo dos sujeitos a condição social de uma sociedade estruturada num racismo elitista próprios da época. Era o ano de 1954, as primeiras remoções já haviam acontecido, e permanecia contínuo o processo de “modernização urbana” de caráter racial para o bairro, impostos pela Prefeitura Municipal sem nenhum plano de ação para qualificar a vida dos sujeitos desterritorializados do centro, para o qual um parlamentar assim se refere:

[...] ali é o reduto de todos os malandros, meretrizes e elementos dos mais desqualificados que existem em nossa cidade, que encontram ali possibilidades para o seu habitat. [...] é a maior Vila do Município. Conforme a polícia é o novo cancro. Os criminosos construíram nova “vila-do-crime”, na mesma forma, em labirintos. É temeridade ao próprio policial se aventurar por aquelas ruelas. (MORAES, 2011, p. 595)

A relação a seguir refere-se a algumas das remoções que foram destinadas à Bonja. Os dados foram compilados por Moraes (2011), e serviram como base para pensar a composição étnico-racial dos primeiros habitantes no bairro Bom Jesus, bem como pensar a partir das remoções, as estratégias dos sujeitos para conformar territórios.

Local de Origem	Ano da remoção	Local de Destino
Vila Coreia	1953	Mato Sampaio
Campo do Polo	1953	Mato Sampaio
Doca das Frutas	1953/1955	Mato Sampaio
Vila Novo Cais	1953	Mato Sampaio
Vila Marginal	1953	Mato Sampaio
Santa Luzia	1954	Mato Sampaio
DTO	1954	Mato Sampaio
Eucaliptos	1955	Mato Sampaio
Ilhota	1954/1957	Mato Sampaio
Vila Caiu do Céu	1957	Mato Sampaio
Ponte de Despejo	1958	Mato Sampaio
Vila Dona Teodora	1959	Mato Sampaio
Trapeiros da	1959	Mato Sampaio

Washington Luiz		
Vila Planetário	1992/1993	Pinto
Restinga Velha	1974	Divinéia
Vila Seca		Mato Sampaio

Tabela 1: Vilas removidas para o que atualmente constitui o território do barro Bom Jesus
Fonte: Compilado de Moraes (2011).

Desde a Tabela 1, entendo que a formação territorial da Bonja, bem como de outros núcleos intraurbanos da capital gaúcha, tem antecedentes em políticas de planificação e higienização da cidade, que desde no início do século XX removem as populações mais empobrecidas para as margens do centro, construindo as áreas periféricas. Tais remoções ocorreram de maneira brutal, sem as necessárias condições humanas, e o desejo de uma cidade pensada sobre uma perspectiva colonial de elite que se modernizava esbarrou na concepção que considerou a cidade apenas como forma, omitindo o conteúdo que a anima, ou seja, sua população. Ainda conforme Moraes (2011), esse fato gerou a problemática das moradias pelo descaso do poder público, que tratou com irresponsabilidade a questão.

José Carlos Gomes dos Anjos (2007) destaca que as remoções influenciam na ação do mercado imobiliário, acarretando o afastamento da população negra do espaço central de Porto Alegre:

[...] nos arredores dos anos 60, os negros estavam tacitamente impedidos de circular no centro da cidade pela razão de não dominarem os códigos sociais urbanos; não se apresentarem com indumentárias adequadas ao trânsito social e, sobretudo, devido ao baixo poder aquisitivo (BITECOURT JR. apud GOMES DOS ANJOS, 2007, p. 62).

Esse processo contínuo de migração compulsória da população negra para áreas mais distantes do centro da cidade ocorreu em todo o Brasil, e tem relação com o modelo urbanístico brasileiro, inspirado em modelos europeus, no qual Andreilino de Oliveira Campos (2012) discute a racionalidade capitalista e seu conteúdo racializante, promovendo um processo de desterritorialização. Assim como Campos (2012), Gomes dos Anjos (2006) discorre sobre esse tipo de razão capitalista no espaço urbano, para o qual:

[...] a elaboração e gestão dos planos urbanísticos não dependem exclusivamente de critérios técnicos, mas sobretudo de posturas políticas, a segregação étnica que nos destina à periferia das grandes cidades aparece-nos como uma das manifestações da dominação racial que estrutura o poder neste país (GOMES DOS ANJOS, 2006, p. 103).

A partir de Daniele Machado Vieira (2017), é possível compreender que o início da formação da Bonja coincidiu com uma das fases de “modernização” de Porto Alegre, caracterizada pelo dismantelamento dos territórios negros que existiam na região central da cidade, momento pelo qual os melhoramentos urbanísticos chegam àquele espaço, e as remoções e despejos passam a se destinar à periferia. Essa informação vai ao encontro das remoções que originaram o bairro, e explica, em parte, a presença negra no lugar, uma vez que, vilas como a dos Eucaliptos, DTO e Caiu do Céu, compunham o perímetro descrito pela autora como foco de remoção, a saber, o Areal da Baronesa, a Praça Garibaldi e a Ilhota, as quais Aldovan Moraes (2011) descreve como destino a Vila Mato Sampaio.

Vieira (2017, p. 170) sobre a presença da população negra no espaço urbano porto-alegrense, destaca, ainda, que:

[...] desde a fundação da cidade de Porto Alegre, a presença negra é identificável em diversas funções e espaços. Apesar disso, pouco está presente nas narrativas sobre a cidade. Vários fatores contribuem para isso, entre eles, a ausência nos registros oficiais, as remodelações do espaço ocorridas ao longo do século XX e o deslocamento dos territórios negros rumo à periferia.

Para a autora, a perda de memória histórica, aliada a ausência de “marcadores territoriais¹⁶” como, por exemplo, toponímia das ruas, acarretaram em representações da não presença do negro nesse espaço urbano. Desde então tem-se um imaginário intencionalmente criado para naturalizar o fato dos negros ocuparem os estratos sociais subalternizados, de forma a conformarem-se com essa condição, o que não ocorreu em absoluto. Apesar disso, ainda está presente a ideia

¹⁶ De acordo com Isabel Castro Henriques (2003, p. 19) um marcador territorial institui a ocupação de territórios como “espaço necessário à instalação das estruturas e das coletividades inventadas pelos homens”. Estes marcadores se apresentam como simbologias vivas, fabricados, históricos inclusive musicais, constituindo uma espécie de materialidade do simbólico, os marcadores territoriais também atuam como marcadores identitários, sobretudo no caso do afromosaico no bairro Bom Jesus, marcador territorial com o objetivo de registrar a presença negra no bairro, a partir de onde se pensa a história do Brasil.

de que “na cidade tu vê a negrada mesmo é na Vila, aqui é o lugar dos negros”¹⁷. Este posicionamento é também parte da subjetividade de alguns moradores da Bonja que foram entrevistados, em especial adolescentes e jovens que crescem com esse estereótipo, sobre o qual produzem visões de mundo que referenciam suas identidades.

A partir de um trabalho que colheu memórias e histórias da Vila Bom Jesus, entrevistando alguns de seus moradores, Vilarino (1998, p. 31) escreve que desde a sua formação, o bairro apresenta uma característica marcante: a mobilização em torno das questões que dizem respeito à cidadania de seus habitantes. Esta reflexão ainda está presente nas falas dos entrevistados desta pesquisa, 20 anos distante da primeira, tornando evidente que a ocupação do bairro foi praticada por pessoas oriundas da classe trabalhadora.

O posicionamento da escola onde esta pesquisa foi realizada reflete a presença negra no bairro, vistas às salas de aula na composição das turmas, em todos os ciclos. Segundo seu projeto político-pedagógico (PPP) essa característica do bairro é iminente para que sejam pensadas práticas pedagógicas que acolham a diversidade, visto que:

A observação empírica constata o que as estatísticas mais recentemente vêm apontando, o recorte étnico-racial como sendo um componente central da comunidade. A região leste da cidade compreende o segundo maior percentual de população negra da capital, 12,4%, só perdendo para o Partenon, com 13,2%. Esse índice, por si só, evidencia a guetização a que foi historicamente sendo submetida a população afro-descendente, cada vez mais longe do centro financeiro, cultural e econômico, empurrada para as periferias da cidade (Porto Alegre, 2010, p.8).

A compreensão empírica do território é fundamental, já que sendo a matriz da vida social, sofre as interferências dos estereótipos que habitam nações colonizadas, principalmente aquelas em que a presença negra é marcante como acontece na sociedade brasileira. Para Carlos Moore (2007b) os processos de guetização, marginalização e periferização da população negra ocorrem desde a

¹⁷ Fala expressa por Moradora E, uma de nossas fontes da pesquisa, e que, num primeiro momento foi endossada unanimemente pelos estudantes.

Antiguidade à Modernidade-colonial, e não cessarão sem um “verdadeiro debate” sobre racismo, descolonizado da episteme eurocêntrica.

Segundo Frantz Fanon (2008, p. 55), o colonialismo construiu zonas de segregação sobre os territórios, nos quais adere a situação colonial, imputando e incutindo sobre pessoas e lugares distorções como pertencimento incontestável de seu caráter, de modo a naturalizar os processos de desumanização. Para o autor, as zonas de segregação evidenciadas como guetização, sendo um princípio de exclusão recíproca funcionam como uma espécie de hierarquização social e segregação territorial, condicionadas pela raça, e interferindo na organização espacial. Isso se aplica, por exemplo, no fraturamento espacial entre a Bonja e a Rossi, quando ao lado da exclusão social sobrevive a exclusão de direitos.

O dado empírico aqui revelado é a vontade constante de alguns estudantes de viver, habitar, morar naquela parte do bairro onde o desejo é ser quem não se é. Ali a desigualdade no espaço urbano expressa um duplo movimento de “guetização” tanto pelo insulamento do espaço quanto pela exclusão, tal como aborda o diálogo a seguir, registrado no DC:

Vai dizer que morar ali [na Rossi] não ia ser da hora? [...] lá não tem problema de tiro, de fome e nem ladaia nenhuma. Xande

[Pergunto por que morar lá e não melhorar o lugar onde mora. Pensativo e me olhando fixamente, responde]:

É, é um racismo ali né, preto mesmo só o porteiro do prédio. [Um sorriso nervoso o faz diminuir a fala]. Xande

Nisso, outro estudante acrescenta:

Nem preto eu acho, nunca vi. Outro dia tava andando de skate na rua sor, e um cara saiu sei lá de onde e disse que eu não podia passar por ali. Delacruz

[E o que tu fez? perguntei]. Nada né, não sou burro. Delacruz

Neste instante Xande nos interrompe:

[...] é, meu pai foi ali uma vez, a gente pediu água pra beber correram a gente [...] [e após longa pausa] mas eu queria morar ali, eu acho que é bem melhor o lado de lá que o daqui.

O diálogo com esses dois estudantes faz lembrar a convivência no espaço urbano, da exclusão social ao lado da exclusão de direitos onde:

A zona habitada pelos colonizados não é complementar da zona habitada pelos colonos. Essas duas zonas opõem-se, mas não ao serviço de uma unidade superior. Regidas por uma lógica puramente aristotélica, obedecem ao princípio de exclusão recíproca: não há conciliação possível, um dos termos está a mais. A cidade do colono é uma cidade sólida, toda de pedra e ferro. É uma cidade Beija-Flor, asfaltada [...] A cidade do colono é uma cidade farta, indolente e está sempre cheia de coisas boas. **A cidade do colono é uma cidade de brancos e de estrangeiros.** A cidade do colonizado, a cidade indígena, a cidade negra, o bairro árabe, **é um lugar de má fama, povoado por homens também de má fama.** Ali, nasce-se em qualquer lado, de qualquer maneira. Morre-se em qualquer parte e não se sabe nunca de quê. É um mundo sem intervalos, os homens estão uns sobre os outros, as cabanas dispõem-se do mesmo modo. A cidade do colonizado é uma cidade esfomeada, por falta de pão, de carne, de sapatos, de carvão, de luz. A cidade do colonizado é uma cidade agachada, de joelhos, a chafurdar. É uma cidade de negros, uma cidade de ruminantes. O olhar que o colonizado lança sobre a cidade do colono é um olhar de luxúria, um olhar de desejo. Sonhos de possessão. **É verdade, não há um colonizado que não sonhe, pelo menos uma vez por dia, em instalar-se no lugar do colono.** (FANON, 2005, p.36)(Grifos meus)

Fanon segue explicando o quanto essa segregação divide os “mundos” em realidades diferentes, a tal ponto que os estudantes, pelas suas experiências, percebem que no mesmo espaço há diferentes territórios na cidade, habitados também por pessoas diferentes e desiguais. Majoritariamente por pessoas brancas com determinado nível socioeconômico em oposição ao seu espaço vivido, onde habita outro grupo social a qual ele pertence, mas não por escolha. Essa realidade é o contexto no qual os jovens passam a se pensar, a formar sua identidade, mas também a questionar o porquê deste processo.

O autor (ibid) ainda escreve que quando se compreende no seu aspecto imediato o contexto colonial, é evidente que o que divide o mundo é sobretudo o facto de se pertencer ou não a tal espécie, a tal raça. Pelo diálogo entre os estudantes, a reflexão de Fanon faz muito sentido.

De acordo com Campos (2012, p. 86), a condição da população negra na cidade tem relação com a produção do espaço urbano brasileiro, ocorrida com base na racionalidade capitalista, com forte conteúdo racializante, definindo os lugares

destinados às pessoas na urbe, que historicamente tem sido hegemônico associar, com naturalidade, o corpo negro à precarização. Em sua análise, o autor constata que o lugar urbano e social que o negro ocupa não é o mesmo do branco, embora os dispositivos de racialidade mascarem esse fato, e assim estabelece intimidade entre raça e espaço, fato disposto na paisagem, quando da própria Bom Jesus avista-se o empreendimento Rossi¹⁸, onde o arranjo espacial daquele “bairro construído” seduz com fetiche o imaginário dos moradores.



Figura 4 – Imagem aérea dos bairro Bom Jesus e da Rossi Residencial
Fonte: Éder Rodrigues

Conforme aborda Nascimento dos Santos (2012), no caso brasileiro, a segregação espacial é determinada pela cor devendo ser considerados os processos de urbanização, no qual a população pobre fora removida dos centros urbanos às regiões mais distantes, daí que a maior parte da população periférica é negra. Em função do racismo e da clivagem social por ele criada, do ponto de vista das relações étnico-raciais é próprio da conformação da cidade o conflito por elas materializado no espaço e que estabelece o tipo de acesso da população, impedindo ou dificultando o uso que fazem dos aparelhos modernos da estrutura urbana.

¹⁸ A Rossi Residencial é uma empresa do setor imobiliário que constrói apartamentos e casas para o público médio e alto, o chamado Central Park. Os primeiros têm entre 130m² e 200m² e as casas em torno de 390m². (Jornal Correio do Povo. 14 de maio de 2009).

Empiricamente, essa realidade se faz presente no bairro Bom Jesus ao constatar-se que:

O território [do Bairro Bom Jesus] caracteriza-se pelo índice de maior densidade demográfica de crianças e adolescentes da cidade e por ser a região de mais baixa renda do município. Conhecida como uma das regiões com maiores índices de vulnerabilidade social, o bairro Bom Jesus frequenta, com regularidade, as páginas policiais dos jornais da capital e encaixa vários indicadores de exclusão da cidade de Porto Alegre. É preciso que se diga, um cotidiano fruto de décadas de omissão e descaso dos poderes públicos e de um modelo socioeconômico concentrador de renda e visceralmente excludente (POA/SMED, 2010, p. 11).

No modelo brasileiro de urbanização e o seu modo seletivo de permitir a natureza do acesso da população aos aparelhos urbanos, a hegemonia da espacialidade negra empobrecida com indicativo de vulnerabilidade social constitui-se como estigma à essas populações, sobretudo uma espécie de naturalização de um processo capitalista de superexploração do trabalho que desenvolve as periferias como caráter assimétrico das relações econômicas manifestas no espaço urbano. Os territórios, assim, passam a ser considerados empobrecidos, pois as circunstâncias sociais, econômicas e produtivas as quais estão submetidos, ao determinarem o valor do espaço, também o fazem no lugar da divisão racial e territorial do trabalho.

As relações produtivas de acumulação que o capital produz no espaço, associadas ao modo como raça regula sua configuração, produz uma lógica economicista do arranjo com base na segregação racial. Nessa lógica se constrói um imaginário, conforme Maria Aparecida Silva Bento (2002, p. 27) de que “*a pobreza tem cor*”. Para Nascimento dos Santos (2011, p. 15) esse fato estabelece a “construção de imaginários sociais que associam negritude a espaços pobres” até a “concretude da desigualdade racial espacializada do acesso a bens de consumo coletivo”.

Essa relação entre espaço, capital e raça está presente em Michelle Farias Sommer (2005), que em sua dissertação de mestrado sobre morfologia dos territórios negros urbanos, classificou o bairro Bom Jesus como um “território negro e empobrecido”, caracterizado por um arranjo socioespacial vulnerável, onde:

[...] as ocupações espontâneas irregulares são pontuais e em grande número, não havendo diferenciação territorial entre os diversos núcleos compondo, assim, uma área única. Apresenta renda nominal de R\$ 557,83, e vemos do fator econômico certa desconfiança nessa área, visto que os dados são coletados conjuntamente com o Bairro Jardim do Salso, de residências unifamiliares de classe média, e provavelmente, a renda nominal do Bairro Bom Jesus seja menor (SOMMER, 2005, p.131-132).

Nessa análise morfológica do bairro, ao classificá-lo como típico de um arranjo de cidade negra brasileira, Sommer (2005, p. 175) afirma que “o complexo de Vilas do bairro Bom Jesus é o exemplo mais significativo encontrado entre as cidades negras, com a totalidade dos atributos morfológicos atribuídos à formação cidadina”, caracterizado por um arranjo espacial fechado, denso e predominantemente cheio em relação às unidades construídas, não propiciando a configuração de pátios internos e espaços livres.

Leituras como essas precisam ser revistas sob uma análise geográfica, para explicar os campos de força que configuram o território, pois não nos basta classificar, mapear, constatar o que é visto, sem problematizarmos que as relações históricas se constituem violentas à grande maioria da humanidade, e nesse sentido é preciso descolonizar o território junto com a descolonização das representações que por vezes tomam o lugar daquilo que representam. Disso, entendo que seja necessário elaborar uma prática que não estigmatize os habitantes do bairro e seja possível entender a realidade intimamente ligada às implicações políticas do descaso dos dominantes para que leituras como a que segue não estigmatizem:

Dos cerca de mil domicílios, 98% são considerados subnormais e abrigam 4,5 pessoas; 67% das famílias têm renda menor do que dois salários mínimos; e 45% dos chefes de família têm menos de 4 anos de estudo. A coleta de lixo é realizada indiretamente na maioria das residências; o saneamento é deficiente, [...] Têm origem nesse bairro 35,2% das crianças em situação de rua, em Porto Alegre e 24,24% das crianças da região leste estão em situação de rua. A predominância de mulheres na população do bairro é verificada a partir do grupo etário de 15 a 19 anos, tendo como motivo provável a violência entre os homens. Há temas, não nominados explicitamente, que perpassam todas as relações de poder internas: a presença do tráfico de drogas e a violência (doméstica, sexual, crimes, brigas de gangues etc.). Diariamente, são encontradas muitas crianças catando lixo, junto com adultos, para venda; ou mesmo, submetidas à exploração sexual infantil (Porto Alegre, 2010, p. 21).

Em pesquisa sobre imaginário racial urbano na cidade de Porto Alegre, Bonetto (2018) em sua tese apresenta o modo como a cidade se relaciona com seus territórios e lugares. Numa das estratégias da investigação, a autora elaborou um questionário onde objetivou conhecer as relações topofílicas e topofóbicas no espaço urbano da capital gaúcha. Entre os 300 questionários colhidos, 18% de seus respondentes apontaram evitar circular pelo bairro Bom Jesus, segundo a autora, devido ao imaginário ligado à violência, como mostra a figura a seguir:

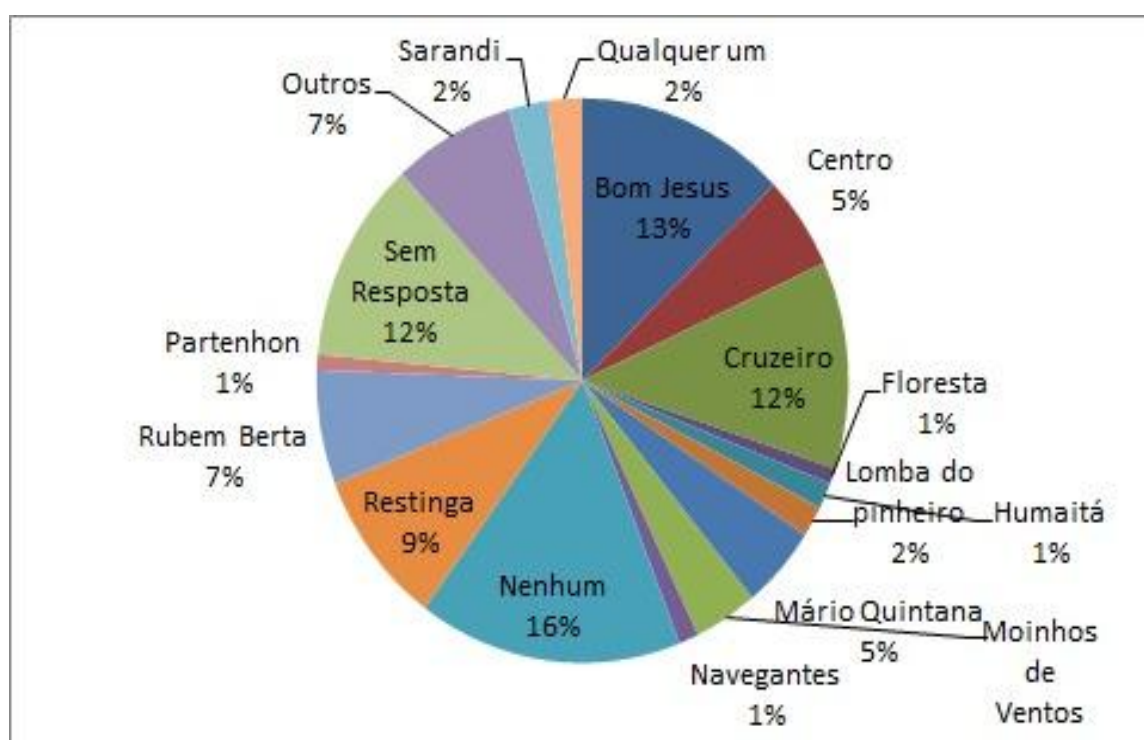


Figura 5 – Relações Topofílicas e Topofóbicas na cidade de Porto Alegre/RS
Fonte: Bonetto (2018)

Fanon (2005) usou a expressão “*terra arrasada*” para descrever compreensões que estigmatizam e/ou estereotipam pessoas e lugares, marginalizando a vida dos sujeitos e sua possibilidade de transformação. Este é o modo como encaro essas leituras cujo conteúdo estigmatizante encontra eco na sociedade elitista e meritocracia, disfarçada de democracia racial, que alimenta em grande parte dos jovens da Bonja uma compreensão colonizada do seu bairro, de si e de sua própria história. Destaco que o campo nos fez refletir esta questão quando tive acesso a pensamentos como “os negros estão na situação em que se encontram porque escravizaram a si próprios”, “a maioria dos moradores não quis estudar e não se esforçou o suficiente para melhorar de vida”, ou “mulheres são

naturalmente inferiores aos homens”, formas hegemônicas de absolutizar pessoas e lugares com um discurso agressivo.

Todas essas formas violentas de enclausuramento destituem do sujeito a potência de transformação, dissimulando soluções individuais aos problemas do coletivo. Essa narrativa construída como “história única” cria estereótipos, e o problema com estereótipos, já advertiu Chimamanda Adichie¹⁹, “[...] não é que eles sejam mentira, mas que eles sejam incompletos. Eles fazem uma história tornar-se a única história”. Essa história única, contada da forma como descrita acima, expropria das pessoas sua dignidade, e isso estigmatiza um território pela raça, pela classe e pela presença de um Estado omissivo na promoção de políticas públicas.

Uma abordagem humanista, que se importa com o território da vida e da dignidade humana é um horizonte de sentido que parece advertir algo distinto do que as abordagens colonizadas não indicam, e insistir que a luta social é o centro das questões que perpassam a libertação da humanidade torna-se impróprio quando se compreende a historicidade no contexto da pobreza, do abandono, da escravidão e do descaso.

Na minha compreensão essa é a ação do racismo estrutural e epistêmico, que no Brasil ataca o corpo, a individualidade e a cidadania dos negros. Penso que a Bonja, objeto-processo na estrutura racista da sociedade de classes, apresenta-se como possibilidade de luta contra o terror colonial que nas condições históricas do presente eclode sob a forma de racismo. Formar a consciência de uma sociedade harmônica que mascara a realidade é um grande projeto colonial que o Estado moderno ainda mantém, principalmente por meio da educação, que em lugar de promover a assunção identitária como processo de formação humana, aliena. Por isso não basta mudar a forma como se vê a Bonja, e conseqüentemente seus moradores. É necessário educar para que os sujeitos compreendam a situação concreta que os oprime. Esta é uma exigência ética, e não sendo apenas utopia, é justiça.

¹⁹ Chimamanda Adichie em “O perigo da história única” nos adverte da importância de pluriversalizar saberes sob várias perspectivas, para que a história de um grupo não se constitua como a história única de toda humanidade. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=EC-bh1YARsc>. Acesso em 20 de outubro de 2016.

Operar essa luta, como nos ensinam Souza (1983), Bairros (2000) e Fanon (2005), ocorre como processo de desalienação, para que se tenha compreensão de quem se é, a partir do lugar geográfico, social e político que se ocupa no mundo. Isto posto, traz a necessidade de operar com uma leitura de realidade a partir de pelo menos dois conceitos. O primeiro deles é o de raça, o qual permite uma compreensão estrutural do poder envolvido nas relações sociais e formação identitária, e o segundo é o de espaço, que nos possibilita o debate entre os campos de força envolvidos nas relações raciais e os pertencimentos dos indivíduos para problematizar o racismo inscrito na sociedade, a partir do território vivido pelos negros.

A simetria entre raça e espaço me auxilia na compreensão do corpo negro no território nacional, bem como os interditos aos quais fora submetido, e por isso a necessária desnaturalização dos lugares e das condições a que, colonialmente, negras e negros são colocados. Que a Bonja é um bairro onde a maioria da população é negra não se tem dúvidas, menos ainda que a representação sobre a população negra está posta na cultura nacional pela sua origem africana, colonialmente amparada na escravidão. Nesse sentido, refletir criticamente tais questões requer uma digressão espaço-temporal para entender a origem dessa representação distorcida do/no corpo negro com o continente africano, a fim de que se compreendam os processos que desde a colonização causam efeitos no modo como sujeitos portadores desse corpo produzem sua experiência vivida.

2.1 – Raça e Território

Ao discorrer sobre a relação entre raça e território busco articular uma leitura espacial dos processos de racialização, a fim de refletir o modo como nossa sociedade vivencia, internaliza e expressa o conteúdo das relações sociais racializadas. De acordo com Nascimento dos Santos (2009, p. 29) o tratamento dessa relação passa pela compreensão do que seja espaço e Geografia.

A Geografia, enquanto ciência nasce da relação²⁰, e desde sua autonomia ocupa-se a entender as questões que envolvem natureza e sociedade, procurando analisar os impactos na transformação do espaço ocupado pela humanidade. Essa relação constantemente interpelou o modo como os espaços marcam e são marcados pela existência humana, por isso a ciência adotou conceituações que expressam, abstratamente, aspectos humanos atribuídos ao espaço. Desde então a Geografia construiu um corpo referencial para expressar suas possibilidades em ler, interpretar e explicar o mundo pela categoria de espaço.

Relação imersa num contexto de disputa territorial franco-germânica, onde a ideologia engendradora como ciência alemã e saber escolarizado francês pôs-se a serviço de um nacionalismo iluminista europeu. Ambas orientadas no paradigma positivista-darwinista, que espacialmente manifestou-se no *lebensraum* ratzeliano, não poupando esforços em assimilar as bases geográficas (natureza, sociedade, cultura) tinham como grande pano de fundo dessa ciência, e que se manifestou na geografia, a racialidade, a qual se diluiu em temas como povo, nação e meio geográfico. Assim nascia a geografia científica, uma disciplina colonial a serviço de um estado burguês racista.

O espaço geográfico é o estatuto epistemológico da Geografia, uma totalidade em eterna totalização no dizer de Milton Santos (2008), que se concretiza nos recortes analíticos da ciência. Um uno-múltiplo na forma como escreve Suertegaray (2000), enquanto unidade na diversidade de conceitos que o operacionalizam: o espaço é uma construção social que reflete o modo como a dinâmica social interfere, configura e valora o substrato sobre o qual a sociedade está assentada.

Anjos (2005) se refere à Geografia como ciência do território, o qual registra as marcas da historicidade espacial que atuam na configuração geográfica. Considera a Geografia uma área do conhecimento com o compromisso singular de tornar o mundo inteligível à sociedade, apontando explicações territoriais da

²⁰ A respeito, consultar a tese de doutoramento do professor Diogo Marçal Cirqueira, intitulada *Inscrições da racialidade no pensamento geográfico (1880- 1930)*, defendida pelo Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal Fluminense.

organização, gestão, planejamento e ensino do território. O território, por sua vez, é uma abstração potente na apreensão da dimensão política da dominação-apropriação, vinculada às diferentes formas espaciais de expressão do poder, e que se expressa para Haesbaert (2007, p. 36) em cruzamento e diferença com conceitos como a região, a paisagem e o lugar.

Ao se manifestar racializado devido os campos de força, inscritos pelas relações sociais, o território revela a estrutura social na qual os sujeitos estão submetidos. Segundo Raffestin (2011) para a Geografia o território é o espaço apropriado, definido e delimitado por e a partir de relações de poder, enquanto o espaço, a ele anterior, se configura como área ocupada por uma determinada sociedade. As discussões acerca de território demonstram a amplitude do conceito em diversas áreas do conhecimento, e à Geografia não é diferente. Todavia, o consenso estabelecido é o de que a diferenciação entre os conceitos de território, lugar e espaço reside na ideia de poder e da produção e apropriação social do espaço ao primeiro, identidade, pertencimento e subjetividade ao segundo.

Quanto ao espaço, ele concentra, mobiliza e é mobilizado pelo conteúdo das relações sociais, é o espaço das sociedades, que transformado pela ação humana imprime as marcas de sua atuação e organização, enquanto que o território é o espaço em uso pela sociedade, já apropriado e/ou representado, onde se projetou um trabalho sobre o espaço, modificando o seu conteúdo. Exemplo dessa mudança de conteúdo é como são vistos corpos negros e africanos no sistema-mundo moderno.

A noção de raça toma materialidade no corpo negro, devido às representações que este, desde África, recebeu como atributo de inferioridade georeferencial. A trajetória sócioespacial da raça, que no século XIX adquiriu proporções mundiais “no processo de escravização e tráfico de africanos quase simultaneamente à invenção da África como o lado obscuro da modernidade”, escreveu Gomes dos Anjos (2013, p. 20) construiu a brutalidade moderna que no espaço latino-americano legitimou as relações de dominação colonial. No decorrer do tempo histórico que se sucedera aos dias atuais raça arrasta consigo a

colonialidade do poder, que atua como um campo de força que produz, regula e organiza o espaço geográfico.

Figurando como dispositivo de dominação territorial dos Estados-nação, raça expôs a humanidade a uma realidade perversa que, passados 5 séculos de um projeto colonial, ainda faz duvidar da humanidade de homens e mulheres. Essa realidade existencial que se estabelece modernamente na América Latina, num episódio datado no tempo é a da colonialidade, não sendo, pois, possível refletir a modernidade sem levar em consideração o processo de exploração capitalista das colônias africanas e americanas e a construção ideológica do colonialismo, que criou um humano embrutecido, porque colonizado como atrasado, selvagem e primitivo em oposição ao que a metrópole europeia auto classificou-se como humanidade autêntica: moderna, civilizada e evoluída.

Quijano (2005) argumenta que é na América que se dá o nascimento do conceito de raça, para conferir legitimidade às invasões europeias do período colonial, quando sua presença adere ao espaço, deslocando-se do plano representativo europeu às relações estruturadas da sociedade latino-americana, conforme segue:

Na América, a ideia de raça foi uma maneira de outorgar legitimidade às relações de dominação impostas pela conquista. A posterior constituição da Europa como nova id-entidade depois da América e a expansão do colonialismo europeu ao resto do mundo conduziram à elaboração da perspectiva eurocêntrica do conhecimento e com ela à elaboração teórica da ideia de raça como naturalização dessas relações coloniais de dominação entre europeus e não-europeus [...] Desse modo, raça converteu-se no primeiro critério fundamental para a distribuição da população mundial nos níveis, lugares e papéis na estrutura de poder da nova sociedade. Em outras palavras, no modo básico de classificação social universal da população mundial. (QUIJANO, 2005, p.106-107)

Raça arrasta consigo a temporalidade presente da relação território-raça-modernidade, interpretada aqui como colonialidade, uma construção social baseada em relações de poder que se manifestam nos espaços e nos territórios por meio de uma política, o Eurocentrismo, impulsionado pela diáspora africana, e condicionado pela constituição do capitalismo. A colonialidade tornou-se um encontro de forças

antagônicas, implicada em dominação hegemônica e contra-hegemonias de resistência, uma vez que a modernidade definiu-se na emancipação desde seu lugar e não desde o lugar dos outros.

Conforme Quijano (2005) a colonialidade, criou um novo padrão de poder, cujo eixo central é a noção de raça, que na sua teoria da classificação da população mundial racializou o não-europeu, bem como a “descoberta” e a colonização da América, que prevalece nas condições históricas atuais sob um padrão global de poder violento no encontro entre o colonial e o moderno que se expressou na negação da humanidade de sujeitos de ascendência não europeia.

Por colonialidade se entende o paradigma modernidade–colonialidade, para sugerir que os processos de expansão territorial hegemônicos foram e continuam sendo nodais para a lógica capitalista. Para elucidar esse processo, Quijano (2005) cunhou o conceito de colonialidade como algo que transcende as particularidades do colonialismo histórico e não desaparece com a independência ou descolonização. Para este, a colonialidade é uma tentativa de explicar a modernidade como um processo intrinsecamente vinculado à experiência colonial, a outra face acontecida fora da Europa, como aborda Fanon (2005) dotada de “violência e terror em estado puro”.

Durante o colonialismo a invasão territorial e a exploração econômica de seus recursos foi um marco de exaustão e expropriação da natureza para o enriquecimento do Estado colonizador europeu nas colônias da América e África. Já a noção de colonialidade é a apropriação da natureza e da humanidade, entendida como resultado da construção, no interior da modernidade, de formas predadoras de relação sociedade-natureza, no mesmo período em que os europeus proclamavam o humanismo como condição universal. Essa distinção entre colonialidade e colonialismo permite explicar a continuidade das formas coloniais de dominação, mesmo após o fim das administrações coloniais, e de que modo suas estruturas de poder se expressam no “sistema mundo-moderno colonial capitalista”.

Dessa maneira, a noção de colonialidade atrela o processo de colonização das Américas à constituição da economia-mundo capitalista, concebendo ambos

como partes integrantes de um mesmo processo histórico iniciado no século XVI, e tem como pano de fundo a classificação da população mundial em torno da ideia de raça. Quijano (2005) desenvolveu a ideia de colonialidade do poder, como um modelo de exercício da dominação especificamente moderno que interliga a formação racial, o controle do trabalho, o Estado e a produção de conhecimento. Colonialidade e centralidade do poder produzem classificação social da população mundial ancorada na noção de raça, que tem origem no caráter colonial, mas já provou ser mais duradoura e estável que o colonialismo histórico, em cuja matriz foi estabelecida.

O colonialismo como invasão territorial alçada pelas navegações europeias constitui-se em conflito e disputa política pelo espaço, onde a dominação interligava a formação racial, o controle do trabalho, para o qual raça organizou a espacialidade dos grupos dominantes e dominados. Articulada ao território, raça o qualifica regulando e ordenando a organização social, política, econômica e cultural das sociedades, entendidas como relações sociais racializadas. Deste modo a noção interfere na trajetória dos indivíduos e em sua condição humana, como é o caso dos africanos, tornados negros pela raça, e a partir de então como “ser negro” significa condição social de desvantagem e constrangimento nas sociedades colonizadas/escravistas.

Geograficamente, conforme descreve Fanon (2005) o mundo colonial era um espaço segregado entre o colono eurodescendente branco e o colonizado racializado. Essa partição evidencia que entre raça e espaço se estabelece uma relação intimamente ligada como segregação sócioespacial, na qual raça destina determinados sujeitos a um lugar social de exclusão, já que com sua lógica hierárquica se enraíza na profunda desigualdade social e econômica da exploração capitalista. Interpretar o colonialismo por uma leitura geográfica significa compreender as relações de poder socioespaciais, uma vez que nas determinações da noção de raça, o espaço nos fornece as marcas, os significados e os sentidos dos processos de racialização que atuam na configuração geográfica.

A gênese do conceito de raça, escreveu Munanga (2003), teve nas ciências naturais uma suposição de classificação das espécies de plantas, contudo,

transposto espuriamente para o campo das ciências sociais nos legou a construção racializada das sociedades. Munanga (2010) explica que o conceito de raça traz consigo uma compreensão de critérios de classificação (cor da pele, diferenças morfológicas e genéticas) que hierarquizaram os grupos humanos em inferiores e superiores ao fazer a relação intrínseca entre as diferenças biológicas e aptidões intelectuais, morais, psicológicas e estéticas. Essa hierarquização foi utilizada política e ideologicamente para legitimar as desigualdades entre os seres humanos, tais como a colonização, o holocausto e todas as formas de racismo conhecidas.

Aplicada a seres humanos, a transformação das diferenças ²¹ em fenômeno racial remete à classificação das pessoas, fato que no Brasil é orientado por meio da cor da pele. As características fenotípicas dos indivíduos, vulgarmente chamadas raciais, servem como poder político para uma suposta superioridade biológica, que com base na classificação de raça/cor imputou tratar determinado grupo social como inferior, negando ou dificultando seu acesso a bens materiais ou simbólicos: mesmo não existindo como diferença biológica, é plena sua existência social no fenômeno do racismo.

Carlos Moore (2007, 2007b) contesta o caráter exclusivamente ocidental do racismo, embora a moderno-colonialidade do século XIX tenha configurado novo sentido e escala de ação à dimensão espacial de relações de poder racializadas. Para o autor, a visão de que o racismo seja uma experiência contemporânea do processo escravista em África desde o século XVI, não é consistente historicamente: “Embora seja dominante, essa premissa nunca se alicerçou em nenhuma pesquisa séria”, escreveu Moore (2007b, p. 11).

Desde essa perspectiva, o autor argumenta que:

“desde seu início, na Antiguidade o racismo sempre foi uma realidade social e cultural pautada exclusivamente no *fenótipo*, antes de ser um fenômeno político e econômico pautado na biologia. O *fenótipo* é um elemento objetivo, real, que não se presta à negação

²¹ Diferença aqui se entende por tudo aquilo que não for homem, branco, heterossexual, cristão, europeu e ocidental, ou não estiver circunscrito nessas relações tidas como aspectos morais, éticos, políticos e geográficos civilizatórios. Essa compreensão colonial é determinante na hegemonização do diferente como o outro, um sujeito a ser controlado.

ou confusão; é ele, não os genes, que configura os fantasmas que nutrem o imaginário social. É o fenótipo que serve de linha de demarcação entre os grupos raciais, e como ponto de referência em torno do qual se organizam as discriminações “raciais”. (MOORE, 2007b, p. 11)

Advoga que, pelo caráter eurocêntrico (Moore, 2007b, p. 23) de História da humanidade faz-se necessário executar uma reorientação epistemológica, a fim de examinar a problemática do racismo para além dos últimos 500 anos de hegemonia europeia, pois compreende que desde a antiguidade povos melanodérmicos foram hierarquizados pelo seu fenótipo, o que lhe sugere a existência da raça desde esse tempo. De fato, Moore (2007) apresenta o racismo como um padrão de relações baseado na aparência fenotípica, que serviu para dominar diversos povos em diferentes momentos na história da humanidade, apontando que:

Produto de uma forma de consciência grupal historicamente originada, o racismo visa à manutenção de redes de solidariedade endógena automática em torno de fenótipo, redes que estão especificamente voltadas para a captação, a repartição, a preservação e o controle monopolista dos recursos básicos de uma sociedade. (MOORE, 2007, p.284).

A conquista geográfica da virada dos séculos XV para XVI, exploração territorial e avanço econômico colonial das grandes navegações, expõe em escala mundial o fenômeno da racialização. A vinculação da expansão do racismo, com o início do processo de desenvolvimento do capitalismo não é por acaso, uma vez que a racialização e hierarquização dos diferentes povos, serviu principalmente para organizar e operacionalizar um amplo e violento processo de expropriações visando construir bases para a consolidação do capitalismo em um sistema-mundo baseado numa concepção eurocêntrica. O capitalismo moderno só foi possível pelo processo de escravização. A instituição derrocou, porém a ideologia que a alimentava permaneceu e aderiu ao novo modo de produção que se formava.

Enquanto raça é uma construção discursiva, o racismo não. Moore (2007b) observa que raça existe como conceituação no século XIX, mas o racismo é anterior. Raça é um debate que a modernidade coloca e não é teoria fora da relação de classe, e sua urgência é fundamental para compreender os esquemas pelos quais a desigualdade social, sobretudo no Brasil, que tem no seu interior uma

concepção racista. Nesse sentido a suposta inferioridade do negro reforçada pela noção de raça, explorada pelo caráter colonial do capitalismo e consolidada pela ciência do século XIX, para Moore (2007b, p. 50), reconhece desde a antiguidade, “uma espécie de proto-racismo [que] foi gerado contra os povos melanodérmicos, em função das disputas territoriais oriundas de sua dispersão pelo mundo”.

Para Guimarães (1999) o racismo naturaliza a vida social nas práticas cotidianas, com o qual o conceito de raça é utilizado para reforçar as práticas racistas:

“Raça” é um conceito que não corresponde a nenhuma realidade natural. Trata-se, ao contrário, de um conceito que denota tão-somente uma forma de classificação social, baseada numa atitude negativa frente a certos grupos sociais, e informada por uma noção específica de natureza, como algo endodeterminado. (GUIMARÃES: 1999, p.09)

E segue, para informar o porquê é necessário, ao combater o racismo, explicitar a trajetória do conceito:

“[...] é justo aí que aparece a necessidade de teorizar as “raças” como elas são, ou seja, construtos sociais, formas de identidade baseadas em uma idéia biologicamente errônea, mas socialmente eficaz para construir, manter e reproduzir diferenças, privilégios”. (GUIMARÃES: 1999, p. 64)

A racialização descrita por Guimarães (1999) é tida como processo de classificação hierárquica, pois redefiniu as identidades de grupos sociais específicos em raças. Assim, o termo opera no sentido de classificar hierarquicamente determinado grupo social, baseando-se em seu fenótipo. Nascimento dos Santos (2010) faz uma leitura dessas relações, para o qual há uma ligação muito evidente entre lugar de origem e a representação racial. Reflete que quando pensamos em negro, ligamos diretamente esta representação a uma origem espacial, neste caso o continente africano, que com certeza não é o único continente onde há negros dentro do nosso padrão racial. Na Ásia e Oceania também há negros, mas pouco ou em nada são lembrados, por isso se expressa à racialização no espaço, ao dizer que:

“Relacionamos ‘branco’ com Europa, mesmo sabendo que não apenas lá habitavam historicamente homens e mulheres com estas características, e também que parte significativa dos indivíduos que no padrão de relações raciais brasileiro são classificados como ‘brancos’ não são oriundos do que chamamos de Europa” (NASCIMENTO DOS SANTOS, 2010, p.141).

Conforme o autor, a racialização dos sujeitos pode coincidir com a trajetória específica de um indivíduo, podendo ser alvo de resistência, ao redefinir, no plano da luta política, identidades solidárias no compartilhar de um cotidiano comum. Raça sob a perspectiva geográfica referencia-se em identidades geoculturais²², enquanto modo de subjetivação dos indivíduos ao redefinir regiões e populações mundiais a partir da Europa, e cria processos de redefinição histórica que atribuem às identidades culturais existentes identidades outras, subalternizadas, apontando à que sejam criadas identidades geograficamente referenciadas, uma vez que:

A formação de relações sociais fundadas nessa ideia produziu na América identidades sociais historicamente novas: índios, negros e mestiços, e redefiniu outras. Assim, termos como espanhol e português, e mais tarde europeu, que até então indicavam apenas procedência geográfica ou país de origem, desde então adquiriram também, em relação às novas identidades, uma conotação racial. (QUIJANO, 2005; p. 107)

Como se pode apreender, raça não se constitui apenas como um conceito biológico, passa a ser também geográfico, fenômeno particular da construção de identidades geoculturais, aquelas baseadas em referenciais espaciais, tornando-se um fator crucial na constituição da estrutura social e espacial. Conforme Nascimento dos Santos (2010, p. 141) “raça regula comportamentos e relações sociais, tem uma componente espacial de validação, sendo uma referencia geocultural”, fator que a liga à Geografia como uma forma, também, de produzir representações de mundo hierárquicas.

Assim como Nascimento dos Santos (2009), Ratts (2010) implica a questão racial com sua “grafagem espacial” para o qual o espaço, estrutura-experiência racializada:

²² Identidades geoculturais são aquelas baseadas em referenciais espaciais.

É, sobretudo, uma construção social da diferença baseada em marcadores de corporeidade, em traços fenotípicos como a cor da pele, a textura do cabelo, o formato de nariz e lábios, elementos que não definem um grupo social, mas contribuem, por exemplo, para a identificação racial de quem é negro ou branco no Brasil. A diferença racial, assinalada desta maneira, compõe e agrega ônus ou bônus à trajetória sócio-espacial dos indivíduos racializados. (RATTS, 2010, p.132-133)

Tais perspectivas faz com que entendamos a raça como “um constructo social, de direta vinculação com a geografia” que também é atravessada pela racialidade que hierarquiza experiências sociais e controla as formas de produção e intervenção da realidade espacial. Em direção semelhante, Ratts (2004), considera que a interseccionalidade entre raça e espaço, necessita de uma leitura sustentada pela Geografia, ao escrever que:

(...) o jogo de espelhos da identidade cultural, étnica ou racial – sempre contrastiva – nos remete para uma dimensão espacial e suscita análises geoculturais ou etnogeográficas. Há um campo a descortinar e interseções a fazer entre o étnico, o racial, o local, o regional, o nacional e o popular. Existe um terreno propício para que a Geografia se envolva com esse encontro/confronto teórico que implica em trazer etnia e raça para dentro de suas análises, assim como o fizemos com a “cultura” (RATTS, 2004, p. 85).

Raça como um referencial geocultural, tanto pelo modo como organiza visões de mundo, quanto pela potencialidade epistêmica, hierarquizou redefiniu a diversidade humana com referencia à organização social racializada baseada no escravismo, gerido por motivações econômicas, políticas e geográficas. A leitura geográfica pertinente à noção de raça me permite escrever que sua aderência no espaço territorializa as imagens distorcidas do colonialismo, mantidas pela colonialidade, tornando “o outro” a partir da narrativa colonial europeia, transformando o seu ser, via discurso violento, em uma representação distorcida da realidade.

Esse “valor invertido” marcou o corpo negro desde o impedimento de seu ser social. Independente das diferenças biológicas do ser humano – cada corpo é singular, e tem sua própria experiência de viver essas singularidades – a eficácia social desta noção é plena, porque como poder de controle, mantém o racismo. O

racismo que se produziu na América faz parte de um processo sutil de criação do outro e a racialização dos corpos serviu como território da opressão, dominação, exploração territorial, já que o corpo é a dimensão do humano ocupando um espaço.

2.2 – Raça: corpo e colonialidade

A distinção ontológica sobre os corpos, escreveu Lander (2005, p.07), implica no repensar o *corpo em sua dimensão da existência*, que na modernidade se dá sob sucessivos processos de separação entre corpo e mente, razão e o espírito. Tal ruptura arrastou a ontologia humana a um processo de contínua partição, com a racionalização da mente, tornando o corpo espiritualmente impotente. É sob este signo de uma razão incorpórea que se referencia o espectro da raça, uma experiência atuante como premissa moderna de esmagamento das ontologias dos outros, enquanto a projeção da europeidade se constrói sobre o véu da razão, classificando corpos como um “sem espírito” e a razão como um “sem corpo”.

A partição entre corpo e não-corpo²³ possui estreita relação com a raça, sobretudo por potencializar o estigma da corporeidade negra destituída de alma. A racialização, enquanto suspeita permanente sobre a humanidade dos negros encontra plena simetria com o paradigma ontológico marcado pela partição do corpo, que se torna um recurso material oriundo da natureza em contraposição ao ideário da racionalidade que o humanismo nascente toma como princípio. Tal processo escreveu Quijano (2005, p. 129) exprime uma perversa afinidade com o ideário de razão sobre a qual a criação do outro aparece como concepção de natureza, um objeto a ser dominado.

Assim, os raciais são o objeto de trabalho e do conhecimento, expulsos da condição de sujeito do conhecer. O corpo como irracionalidade constitui-se um objeto de conhecimento ausente da possibilidade cognoscente. Já o não-corpo torna-se, assim, a dimensão mais humana do humano, uma vez que a racionalidade

²³ Refiro-me às dicotomias colocadas pela modernidade, que separou ontologicamente natureza e ser humano, razão e emoção, matéria e espírito, objeto e sujeito. Em se tratando de raça, essas dualidades marcam as disciplinas científicas, as quais o corpo impuro do sujeito mina a atividade de seu pensamento, no entanto o corpo não é um objeto que se possa esquadrihar do seu não-corpo (espírito, alma, atividade, ideia, pensamento, consciência). No que tange ao corpo negro, separado do branco pela sua condição, ontologicamente para nós, o corpo não se opõe àquilo que ocidentalizou-se chamar de espírito, escreveu Fanon (2005, p. 116).

eurocêntrica atesta o seu privilégio epistêmico incorpóreo, que dominado somente pela presença da mente/alma é um modo do cogito afirmar sua humanização. Esse fenômeno caracteriza a colonialidade do ser.

Ao contrário do que afirma a modernidade colonial, Gilroy (2001, p.99) argumenta que para homens e mulheres a conexão com o corpo se faz bem mais direta e íntima do que se possa pensar, pois há “outra ontologia”, é a do corpo expressivo inseparável de seu espírito. É no corpo que se sente a dor e o estigma como objeto da repressão, todavia, é no corpo, também, que se desloca a experiência de sofrimento para a possibilidade redentora da alma. Ao analisar o corpo negro, nas suas performances no transatlântico, o autor percebeu que este se faz vida e arte, indissociavelmente. O corpo africano racializado pela escravização reinventou-se persistentemente como negro, e mesmo preso à representação da dialética senhor-escravo, sua potência articulou incessantemente pensamento e ação, matéria e espírito, prazer e pecado.

Não mais vistos como prisioneiros de corpo e sangue, a leitura de Gilroy (2001, p. 19) “oferece uma alternativa à noção metafísica de uma “raça” que determinaria uma suposta cultura inscrita no corpo e na cor”, pois desde quando negras e negros tinham posse sequer do próprio corpo, ainda assim, se experimentavam nas discussões sobre identidade, resistência, humanização, tendo no corpo a livre expressão dos grilhões raciais que acorrentavam sua possibilidade potente de liberdade.

O processo de racialização dos corpos procede de uma visão desfocada, a partir de um grande espelho quebrado que distorce o que reflete. A natureza dessa percepção das diferenças projetou um caráter essencialista aos corpos de pele escura, explica Wade (2008, p.372) numa relação de controle sobre o diferente no contexto de pertencer à nacionalidade centrada em padrões estético-político-econômicos europeus. Essa experiência de “viver a nação” classificou todos os diferentes em termos de raça, gênero, sexualidade e cultura, fixando-os numa projeção de Estado-Nação baseada em projetos eugênicos. Raça tornou-se a experiência cotidiana da exclusão, debilidade, ausência e escassez, base da formação das colônias, influenciando no imaginário da nação como unidade política

definida por uma essência, na qual os não-brancos significaram o forasteiro nacional, estrangeiro em sua própria terra.

O problema do Estado-Nação é que concomitante à estruturação de seu poder como totalidade única acaba por impor domínio e controle sobre as distintas experiências de existência, homogeneizando-as sob o signo da identidade nacional. Nas Américas a construção do Estado-Nação ocorreu contra maioria da população representada por índios, negros e mestiços, o que permite a esses grupos continuar lutando contra sua inserção subalterna e cidadania precária. A ideia de raça regula a construção dos estados-nacionais, o que permite compreender sua presença na estrutura social, a admitindo como elementar à questão nacional, sobre a qual Quijano (2005) expressa:

A imposição de uma ideologia de democracia racial mascara a verdadeira discriminação e a dominação colonial dos negros, como no Brasil, na Colômbia e na Venezuela. Dificilmente alguém pode reconhecer com seriedade uma verdadeira cidadania da população de origem africana nesses países, ainda que as tensões e conflitos raciais não sejam tão violentos e explícitos como na África do Sul ou no sul dos Estados Unidos. (QUI JANO, 2005, p. 136).

Essa experiência de que fala o autor, no continente americano não foi a mesma na América britânica e ibérica, pois na primeira os nativos foram considerados estrangeiros, e por isso exterminados. Apenas os sobreviventes foram encerrados na sociedade estadunidense como raça colonizada. Já na América ibérica não houve integração dos povos originários à sociedade colonial, pois o genocídio predominou como forma de invasão territorial. Em ambas é comum a referencia do corpo negro a uma africanidade instituída pelo racismo, isto é, corpo negro colonialmente percebido como escravo, destituído de potência.

Corpo negro é africanidade no sentido de que carrega material e simbolicamente aspectos da cultura africana, onde se é permitido compreender uma diversidade de “modos de ser, de viver, de organizar suas lutas, próprios dos negros brasileiros, e de outro lado, às marcas da cultura africana que, independentemente da origem étnica de cada brasileiro, fazem parte do seu dia-a-dia”, como nos ensina a professora Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (2005). Para a pesquisadora o ensino e aprendizagens de Africanidades Brasileiras fazem parte de uma pedagogia

anti-racista que tem como exigência reestabelecer o corpo negro deformado pelas práticas eurocêntricas do colonialismo:

As Africanidades Brasileiras vêm sendo elaboradas há quase cinco séculos, na medida em que os africanos escravizados e seus descendentes, ao participar da construção da nação brasileira, vão deixando nos outros grupos étnicos com que convivem suas influências e, ao mesmo tempo, recebem e incorporam as destes. Portanto, estudar as Africanidades Brasileiras significa tomar conhecimento, observar, analisar um jeito peculiar de ver a vida, o mundo, o trabalho, de conviver e de lutar pela dignidade própria, bem como pela de todos descendentes de africanos, mais ainda de todos que a sociedade marginaliza. Significa também conhecer e compreender os trabalhos e criatividade dos africanos e de seus descendentes no Brasil, e de situar tais produções na construção da nação brasileira. (Silva, 2005, p. 157).

A perspectiva das africanidades brasileiras, ao valorizar a experiência do sujeito negro permite entender a realidade das relações interétnicas em nosso país, marcadas na hegemonia do racismo, que mascara o processo de protagonismo da comunidade negra em seus enfrentamentos diários. Para Gilroy (2001) esse protagonismo se dá num corpo mutante, conectado, participativo, singular e simultaneamente coletivo. Parafraseando Paulo Freire (2003), é um corpo vivo que troca experiências com seu espaço e com outros corpos, com os quais se desloca ontologicamente: as africanidades permitem esse compartilhar desde sua perspectiva negra de pensar o mundo vivido.

Corpos negros que, durante o período da diáspora africana escravista ressignificaram suas tradições levando consigo escritas performáticas, e sendo utilizados como ferramenta e linguagem, tornam-se receptáculo simbólico e expressivo neste deslocamento, habitando diferentes geografias no chamado "Mundo Novo". Mesmo longe de suas terras, os africanos carregaram em seus corpos a memória de suas danças e rituais performáticos no objetivo de manter sua identidade cultural:

"Sob a chave da diáspora nós poderemos então ver não a raça, e sim formas geopolíticas e geoculturais de vida que são resultantes da interação entre sistemas comunicativos e contextos que elas não só incorporam, mas também modificam e transcendem" (GILROY, 2001. p.25).

O autor acrescenta o repúdio à ideia de pureza/verdade racial, e explica que o corpo negro ao sobreviver o terror da modernidade reposicionou o debate das identidades, da unidade nacional e da própria noção de raça, onde em diáspora, os negros criaram um corpo ímpar de reflexão sobre a modernidade e seus dissabores, ainda presentes nas lutas de seus descendentes, mesmo o racismo moderno não reconhecendo suas inteligibilidades.

2.3 – Território brasileiro: corpo negro e cidadania mutilada

Em sociedades moldadas pelo colonialismo, como é a brasileira, raça figura como um marcador relevante para as vivências cotidianas: “É difícil ser negro porque fora das situações de evidência o cotidiano é sempre muito pesado para os negros no Brasil²⁴”. O cotidiano expressa a presença da raça na formação estrutural da sociedade brasileira, moldando a identidade nacional e produzindo um modelo de sociabilidade conhecido como padrão brasileiro de relações raciais, no qual a subalternidade tem sido uma experiência dolorosa.

Acontece que essa sociabilidade é uma relação assimétrica, pois o olhar colonial e sua permanência na colonialidade põem os negros em desvantagem, fazendo parecer que brancos ocupam lugares superiores com naturalidade, quando em realidade ambos os grupos são cotidianamente racializados em um processo relacional desigual, sendo um o contraponto do outro, como destaca Schucman (2010):

No entanto, esta relação [sociabilidade entre negros e brancos] não é simétrica, já que o racismo confere aos brancos a ideia de representantes de uma humanidade desracializada com valores neutros e transparentes, e assim, o branco aparece no imaginário e, portanto, nas experiências concretas dos indivíduos de nossa sociedade como sujeitos onde cor e raça não fazem parte de suas individualidades. Já o negro é percebido e significado como portador de raça – ou seja, é “o outro” racializado, representante de toda uma

²⁴ No documentário “Encontros com Milton Santos” ou “O mundo global visto do lado de cá”, produzido por Silvio Tandler em 2006, o geógrafo Milton Santos, ao ser questionado sobre ser um negro intelectual afirma veementemente: “Eu creio que é muito difícil ser negro e é muito difícil ser intelectual no Brasil. É difícil ser negro porque, fora das situações de evidência, o cotidiano é sempre muito pesado para o negro. É difícil ser intelectual porque não faz parte da cultura nacional ouvir tranquilamente uma palavra crítica”.

coletividade de sujeitos racializados em que tanto “raça” quanto “cor” fazem parte de suas experiências cotidianas. Neste sentido, o processo relacional resulta nas desigualdades de bens materiais e simbólicos da população negra, em contrapartida a privilégios e preterição da população branca. (SCHUCMAN, 2010, p.48)

Esse padrão, mencionado por Schucman (2010) e analisado por Nogueira (1998) e Cavalleiro (2017), está presente em todos os seguimentos da sociedade, desde a casa (vida privada) até o mercado de trabalho (vida pública), e interfere no modo como no país, de acordo com Gomes dos Anjos (2013, p. 25) a associação de um certo fenótipo consegue ascender com mais facilidade na estrutura social, ou seja, há uma linha demarcatória de cidadania na qual os negros não estão sendo representados: é permanência da raça e da discriminação racial na qual:

[...] o racismo é fundamentalmente transversal, ou seja, atravessa todos os segmentos da sociedade e todas as formas de organização social, partidos políticos, religiões, ideologias, etc. Afeta, ainda todas as camadas da sociedade, sendo um fator majoritário no universo onde se sustenta emocionalmente e historicamente. (MOORE, 2007, p.286)

O racismo afeta todas as camadas da sociedade, e sendo mobilizado pela permanência de raça, distribui oportunidades e barreiras, e para esta última o corpo negro é constantemente interpelado. Escreveu Nogueira (1998, p.45) que o corpo enquanto um signo possibilita entender a estrutura de uma sociedade, que privilegia um dado número de características e atributos que deve ter o “homem” pela representação social do seu corpo, sejam morais, intelectuais ou físicas. Nesse jogo de poder configurado pela racialização, de acordo com Schwarcz (1993, p.64) “a ‘percepção’ da diferença é antiga, mas sua ‘naturalização’ é recente”, e por isso há acordo com Nogueira (1998) de que a trajetória social dos indivíduos negros no Brasil ocorre pelo olhar que marca o seu corpo, instituindo ao negro um “lugar na sociedade”:

O negro, no entanto, é aquele que traz a marca do ‘corpo negro’, que expressa, escatologicamente, o repertório do execrável que a cultura afasta, pela negativização. Vítima das representações sociais que investem sua aparência daqueles sentidos que são socialmente recusados, o negro se vê condenado a carregar na própria aparência a marca da inferioridade social. Para o indivíduo negro, o processo de se ver em um “nós” em relação às tipificações sociais inscritas no extremo da desejabilidade esbarra nessa marca — o corpo — que

Ihe interdita tal processo de identificação; ao mesmo tempo, a cultura incita-o a aderir aos signos da desejabilidade, pela injunção, própria das estruturas da cultura, que resulta do fato de que os signos desse sistema são introjetados pelos indivíduos no processo de socialização. (Nogueira, 1998, p. 46)

A marca que gera constrangimentos em uma sociedade desigual também foi analisada por Guimarães (1999), que trata a questão da cor como elemento capaz de categorizar o indivíduo negro no Brasil, para o qual:

A noção nativa de “cor” é falsa, pois só é possível conceber-se a “cor” como um fenômeno natural, se supusermos que a aparência física e os traços fenotípicos são fatos objetivos, biológicos, e neutros com referência aos valores que orientam a nossa percepção. É desse modo que a “cor”, no Brasil, funciona como uma imagem de “raça”. Quando os estudiosos incorporam ao seu discurso a cor, como critério para referir-se a grupos “objetivos”, eles estão se recusando a perceber o racismo brasileiro. Suas conclusões não podem deixar de ser formais, circulares e superficiais: sem regras claras e descendência não haveria “raças”, mas apenas grupos de cor. (GUIMARÃES, 1999, p.44)

O autor é objetivo ao colocar que se fôssemos uma sociedade desracializada a cor expressaria um atributo a mais de nossas características físicas, mas como vivemos num mundo que transforma as diferenças em desigualdade, a cor manifesta classificação hierárquica no interior de sociedades racistas. Quijano (2005, p.48) diferencia a cor e a raça nas suas origens, mas pontua que ambas são hoje construções sociais, considerando a cor como um modo tardio e eufemístico desde, o final do século XIX, de dizer raça.

Para Gomes dos Anjos (2008, p.16) mesmo que os sistemas de classificação operacionalizados no cotidiano brasileiro venham a sugerir noções associadas à cor e não à raça, a gramática subjacente a esse texto supõe diferenciação de raças, na qual as diferenças biológicas entre as pessoas estão pressupostas nos sistemas de classificação por cor. Assim, percebe-se que a categoria raça se articula com o fenômeno do racismo no Brasil, já que opera tanto com a ideia de cor no imaginário brasileiro, quanto com os estereótipos e representações negativas de raça sobre a população negra.

Os autores citados nos auxiliam a compreender que a particularidade do racismo no Brasil centra-se na discriminação do corpo pela cor, onde quanto mais escuro for o tom de pele do sujeito, potencialmente maior poderá ser a violência racial por ele sofrida. O princípio de subestimação de indivíduos de pele escura é a marca racial da cor enquanto pressuposto social de diferenciação hierárquica, sendo o corpo negro o grande alvo, privilegiando socialmente indivíduos de pele clara. Essa dimensão singular torna a condição do negro brasileiro uma experiência infernal²⁵, já que este carrega em si a experiência ontológica de sofrer no próprio corpo o olhar que nele instituiu a marca da diferença que o desumaniza.

Contudo, a marca racial não se processa isoladamente, pois sua dimensão histórico-estrutural ocorre acompanhada por diferentes eixos de dominação e opressão. No modelo brasileiro a codificação das diferenças²⁶ ocorre associada à condição de classe, e conforme Nascimento dos Santos (2010) embora independentes, raça e classe foram estruturalmente associadas, organizando na totalidade-mundo “um sistema de hierarquias, exploração e dominação, fundamentais à acumulação capitalista”. A experiência social do sujeito racializado pela cor e pela classe se expressa no modo como este vivencia as desigualdades de renda, escolaridade e acesso aos equipamentos urbanos, configurando o padrão brasileiro de relações raciais.

Wade (2008, p. 368) explica em Gilroy²⁷, o qual escreve que na América Latina “raza es la modalidad en la que se vive la clase”, evidenciando o quanto o corpo não-branco está submetido aos problemas nacionais, sendo criminalizado pelos mesmos. Racialização permitida enquanto modo de controlar os diferentes,

²⁵ Ao explicar sua compreensão de cidadania para os negros no Brasil, Milton Santos (1996, p. 15) entende o racismo como cidadania mutilada, sob a qual “O fato de ser visto como negro já é suficiente para infernizar o portador deste corpo”.

²⁶ Para Munanga (2003) e Quijano (2005), aplicada a seres humanos, a transformação das diferenças em fenômeno racial remete à classificação das pessoas, fato que no Brasil é categorizado na aparência, na cor da pele. Gomes dos Anjos (2008, p.5) explica que as características físicas dos indivíduos, vulgarmente chamadas raciais, servem como instrumento de poder político para uma suposta “superioridade biológica”, que acabou por fazer com que determinado grupo social fosse tratado como inferior, negando ou dificultando o acesso a bens materiais ou simbólicos.

²⁷ Wade (2008) faz referência a dois trabalhos de Paul Gilroy: *There Ain't no Black in the Union Jack: The Cultural Politics of Race and Nation*. Londres: Hutchinson (1987) e *Small Acts: Thoughts on the Politics of Black Cultures*. Londres: Serpent's Tail (1993).

tidos como desviantes, para manter a pureza do projeto universal de cidadania branca. No Brasil esse projeto entra em vigor a partir do modo como cientistas sociais interpretam as teorias raciais em finais do século XIX e início do século XX, e encontra abrigo no discurso dissociativo entre raça e classe, o que institui um ideário de democracia²⁸ racial, a base que fundamenta o racismo brasileiro.

A associação de ambas possibilita a compreensão de que as desigualdades sociais se concentram fortemente na população negra, visto que essas duas variáveis operam juntas como fator que explora e oprime o africano e seus descendentes, logo possuem um conteúdo racializante a ser desvelado, conforme pesquisas de Souza (1983), Hasenbalg (1987), Bento (2002) e Schucman (2010). Não sendo um falso problema, senão complementares para a persistência do racismo, raça e classe estruturam economicamente a desigualdade, para onde, uma intensificando a outra, o racismo coloca os negros, associando-os à precariedade.

Dissociá-las na compreensão das relações raciais criou a ilusão da democracia racial²⁹, para a qual a ciência cunhada no final do século XIX e início do século XX reforçou e consolidou uma representação do negro calcada na subalternidade nata e irremediável. A recepção das teorias raciais no Brasil encontrou respaldo, ao tempo em que crescia um discurso liberal que adotava no modelo racial europeu refúgio para manutenção da hierarquia social, para o qual de acordo com Schwarcz (1993, p.19), no “Brasil um templo liberal e racista” predominaria uma ciência legitimadora.

²⁸ De acordo com Munanga (2015) alguns, por inércia do mito de democracia racial, continuam a acreditar que a classe socioeconômica é o único critério de discriminação dos negros no Brasil. No entanto, é pela “geografia dos corpos” que somos vistos e percebidos antes de descobrir nossas classes sociais.

²⁹ O mito da democracia racial constitui-se como um conjunto de ideias que interpretam o Brasil pela igualdade das raças, a partir da miscigenação como projeto de mistura e harmonia social. Para Munanga (2015) trata-se do resultado de um processo que se desenvolveu aproximadamente durante um século até à década de 1930, com a obra de Gilberto Freyre - Casa Grande & Senzala em 1933, que pensa as bases da organização social brasileira e o papel da colonização portuguesa nesse processo, no entendimento de que a mestiçagem é uma característica inata do modo de ser português. É discurso fortemente arraigado na ciência brasileira e no cotidiano, embasando o argumento da inexistência de racismo no Brasil, principalmente quando comparado com os Estados Unidos e a África do Sul.

No Brasil, a década de 1870 representou a entrada do ideário científico positivo-evolucionista, sucesso na Europa em meados dos oitocentos, que cumpriu papel fundamental: esquadrihar o corpo negro. A então ciência racista utilizou-se de técnicas da antropometria e frenologia para desenvolver que brutalidade, criminalidade, imoralidade, violência entre outros “desvios de conduta” podem ser detectáveis pela cor da pele dos indivíduos. Os “avanços científicos” dos últimos cinquenta anos do século XIX clarificaram um grave equívoco que fundamenta o conceito de “raça” na biologia, concedendo a naturalização do racismo.

Caudatários da cultura europeia, esses “homens de ciência” Schwarcz (1993) acolhiam essas ideias sem o mínimo de reflexão crítica, e assim o argumento racial foi politicamente construído, com base no conceito biológico de raça, o que acabou por explicar o racismo como fenômeno hereditário, portanto a inferioridade do negro era natural ao seu grupo. O racismo científico, ora baseado no darwinismo social e mesmo na supremacia racial dos eurodescendentes brancos teve adesão ambivalente, porém a vigorosa condenação da mistura racial encontrou na sociedade composta por um terço de mulatos e majoritariamente não-brancos uma previsão melancólica de futuro, pois conforme Schwarcz (1993, p. 173) sendo o futuro civilizado branco e europeu, a “degenerescência mulata” traria à nova nação problemas de ordem econômico-desenvolvimentistas.

Nasce aí a tese do branqueamento, apontada pelo IAGP (Instituto Arqueológico e Geográfico de Pernambuco) para salvar o Brasil da degeneração racial, onde a imigração europeia manteria a visão de um país com possibilidades de crescimento: “[...] aos selvagens na cultura o branqueamento como solução, [o] IAGP aponta essa solução diretamente”, aponta Schwarcz (1993, p. 160). A autora afirma que o branqueamento foi a mesma saída encontrada pelo instituto carioca, [...] desde que a boa miscigenação fosse acompanhada pelo influxo constante do branco. Quanto a esses dois institutos, bem como os demais considerados promotores e divulgadores do racismo no Brasil, a antropóloga explica que:

“[...] eram como guardiões de um certo tipo de história, épica e nacionalista, e enquanto o seu modelo tornou-se obsoleto, permaneceu bastante hegemônico nos livros didáticos, sobretudo oficiais. Nestes, percebem-se vestígios do projeto patriótico dos

institutos, como também um pouco dessa “história da história” da nação”. (SCHWARCZ, 1993, p. 181-82)

Fiéis ao projeto original de nação europeizada que pretendia a construção de uma história nacional como forma de unir e transmitir um conjunto único e articulado de interpretações, o racismo científico considerou a escravidão e a miscigenação um problema da raça, cuja retórica é o negro como problema para a nação. Gilberto Freyre reabilitou esse passado, remodelando-o como a base de uma nova identidade nacional independente, pela primeira vez na história do Brasil, das normas e modelos europeus. Nascia a democracia racial³⁰ brasileira, uma espécie de alternativa promissora o futuro da nação.

As teorias raciais no território brasileiro proveram uma verdadeira polissemia de interpretações, sob as quais se assentara a formação da nação, momento histórico no qual leituras nativas de raça dissimulam a realidade para legitimar a escravidão, justificar a nova condição social dos negros e apontar o país no cenário internacional. A ideia de nação ora baseada nos valores da branquitude europeia, ora celebrando a mestiçagem como patrimônio/valor brasileiro, perquiriu o negro como problema e o branco como solução. Desde então a introdução dos negros na identidade nacional e na sociedade de classes foi representada como obstáculo ao projeto nacionalista de país.

Nesse sentido, Schwarcz (1993, p. 24) explica que as teorias raciais se apresentavam, enquanto modelo teórico viável na justificação do jogo de interesses que se montava, a necessidade de estabelecer critérios diferenciados de cidadania. São as estatísticas negativas que comprovam o tratamento dado aos negros no SUS, o genocídio a que esse grupo social está submetido, a falta de representatividade na comunicação, os dados de encarceramento, as taxas de analfabetismo e escolaridade que os atingem, enfim, o modo como o racismo atua estrutural e institucionalmente no âmbito dos direitos de cidadania para os negros em território nacional.

³⁰Antonio Sérgio Guimarães (2002) explica que Gilberto Freyre não cunhou o termo “democracia racial”, e que o mesmo foi um pacto criado na ditadura varguista visando incluir o Brasil no grupo de países em que a perspectiva da democracia da década de 1960 era pensada.

Milton Santos (1996) já havia identificado essa questão, com a qual faz uma interpretação de seu conteúdo na perspectiva da cidadania e à luz de sua localização no território nacional. No caso do Brasil esses representam marginalizados e empobrecidos, uma diversidade subalternizada no interior da classe trabalhadora, cuja maioria é de mulheres e descendentes de africanos, aos quais perdura uma “cidadania mutilada”, embora intraclasse a situação de cada grupo seja distinta entre si.

2.4 – Racismo como cidadania mutilada

Milton Santos (1996) interpela a cidadania ao discutir o cidadão como um indivíduo que tem direitos, o que implica ter consciência desses direitos, e sob quais circunstâncias e condições de localização no território esse indivíduo se capacita a entender o mundo e sua situação no mundo. Observa que um cidadão é o protagonista da ação, alguém que se posiciona nos movimentos por cidadania e luta por direitos, no entanto afirma que no Brasil a classe média não tem cidadãos porque “não se preocupa com direitos, mas com privilégios”, constituindo-se um obstáculo à cidadania.

A classe media constitui esse grupo diferenciado, para os quais a cidadania é um conjunto de vantagens políticas e sociais. Mesmo ocupando lugar privilegiado no acesso a bens e serviços, sua constante busca por privilégios sustenta as desigualdades sociais e cria a categoria dos que ainda não podem ser cidadãos, como é o caso dos negros, que possuem seus direitos de cidadania negados intencionalmente pelo racismo. Refletir criticamente a constituição da cidadania no Brasil entre os diferentes sujeitos se caracteriza:

[...]por uma organização espacial das relações raciais: há contextos (temporal e espacialmente organizados) em que o dado racial é um elemento mobilizado como regulador das relações sociais e “contextos de interação” (Goffman, 1975) onde esse dado não é relevante – ambos podem se dar no mesmo “cenário” em momentos distintos, ou em distintos cenários ao mesmo tempo. (NASCIMENTO DOS SANTOS, 2011, p. 15)

Essa diferenciação das relações raciais e suas experiências espaciais, e portanto, no acesso que elas provêm a negros e brancos se dá como experiência ontológica, que no Brasil ataca diretamente negras e negros, implicando-lhes uma cidadania restrita em relação à parcela branca da população, ao quais:

Há uma relação entre corporeidade, individualidade e socialidade. Essa relação vai também definir a cidadania. Neste país, por exemplo, a cidadania dos negros é afetada pela corporeidade. O fato de ser visto como negro já é suficiente para infernizar o portador desse corpo. Por conseguinte, a diferenciação entre "cidadanias", dentro de uma mesma sociedade, é relacionada com a corporeidade. (SANTOS,1996, p.10)

Como aborda Santos (1996), a especificidade negra no contexto nacional, sendo afetada pela corporeidade, distribui indiscriminadamente diferenciações entre negros e brancos no tocante à participação ativa da cidadania. A natureza do acesso diferenciado entre os diferentes grupos gera diferentes cidadanias, que privilegiam as oportunidades para alguns indivíduos, enquanto, para outros, mutila-se o verdadeiro propósito de direitos. Tal situação tem consequências no modo como, além de utilizar os serviços sociais e urbanos, os sujeitos se pensam e se posicionam. A esse respeito, relata o Morador F:

Tu vê, a gente que mora aqui é isso, tem que se esforçar bem mais, e nem sempre dá certo. Ai tu vê que não é só porque a gente é negro ou pobre, mas é, porque ainda morador da Bonja as pessoas falam olha, é da Bonja, acabou as vagas. A gente se sente mal, parece que a gente é problema. É um sentimento ruim.

Escreve Milton Santos (2000) que a linha demarcatória de cidadania no Brasil esta presente nas marcas com as quais se é negro, um dado objetivo sobre o qual se inscrevem subjetividades constituintes de individualidades dos sujeitos. Para este autor, numa sociedade viciada desde o seu início, é a ambivalência da sociedade branca, com seu constante e cotidiano olhar enviesado, que dificulta compreensão dos problemas da raça como questão de cidadania para os negros.

No tocante à democracia racial, faz-se necessário refletir que nas sociedades em que houve a escravização de africanos/as ocorreu miscigenação genética por meio da violência às mulheres negras, mas não social. Nelas, a democracia racial incorporou-se ao cotidiano, por isso a eficiência do racismo é

terrível, visto que esse comportamento mascara³¹ o terror sofrido pelas pessoas negras, embora esteja impregnado na estrutura da sociedade o mito “somos todos iguais”. Logo o racismo é de difícil erradicação, e seus efeitos conformam sua condição perante toda sociedade.

A noção de cidadania envolve o sentido que o indivíduo projeta sobre o lugar social que ocupa num determinado espaço, sendo que vivê-la em sua concretude passa pela compreensão do território onde ela se materializa. A população negra, condicionada por sua posição social e geográfica no espaço, é mutilada de uma cidadania completa, visto estar desprovida dos direitos sociais e disponível para ocupar os estratos subalternos da sociedade, frente aos privilégios da população branca.

Destarte, Santos (2000) questiona: “os negros são cidadãos neste país? O que o país deseja fazer com seus negros?”, e reflete a necessidade de debate sério da “estrutura permanente das relações inter-étnicas no Brasil” ao apontar o quanto “é necessário buscar, analisar, a condição do negro dentro da formação social brasileira”. A permanência histórica do racismo como cidadania mutilada estrutura uma política de controle do corpo negro submetendo-o a ocupar os estratos sociais mais vulnerabilizados, seja por estar às margens do desenvolvimento econômico e social ou pela segregação sócioespacial, um efeito do racismo. Negar esse lugar sócioespacial imposto aos negros e pobres significa produzir novas geografias que possam impedir os efeitos do racismo no corpo e no território vivido pelos negros.

Ao expor sua compreensão de cidadania para os negros no Brasil, Milton Santos (1996, p. 15) entende o racismo como cidadania mutilada, sobre a corporeidade realizada numa formação socioespacial racista, por isso argumenta que no Brasil não há cidadania, há lutas para corrigir as distorções em favor da cidadania. Suas reflexões evidenciam o quanto o caráter estrutural do racismo brasileiro constitui a fragilidade do mito da democracia racial, e principalmente como o tratamento dado aos negros nesta sociedade os atinge em todos os pontos do território. Um destes pontos é a Bonja, segundo bairro com maior concentração de

³¹ Schwarcz (1998) pontua que uma das dificuldades principais em reconhecer o racismo existente no Brasil é que a discriminação é remetida ao nível individual e não é assumida como componente estrutural da sociedade nacional.

população negra na capital gaúcha, localizado na periferia econômica da cidade de Porto Alegre, a qual lidera, entre as capitais, a mais intensa desigualdade entre negros e brancos³² no Brasil.

O panorama até aqui apresentado possibilitou evidenciar relações entre território-raça-poder e o modo como a representação colonial no corpo negro lhe outorgou naturalização da subalternidade desde o lugar social que ocupa pelo racismo na sociedade classes. Partir de uma compreensão da realidade que reconheço ser o discurso hegemônico que estigmatiza, por isso atua com pré-concepções sobre o bairro Bom Jesus e seus habitantes, problematiza nas ações desenvolvidas pelo QuilomBonja como as experiências dos sujeitos podem produzir novas epístemes, a fim de questionar o instituído hegemônico. Do fracasso colonial que ficciona as pessoas já sabemos, mas como, dentro esse quadro apresentado, a vida triunfa?

³² Publicado em 10 de maio de 2017 pelo IPEA (Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada), os dados do relatório Desenvolvimento Humano mostram que Porto Alegre (RS) é a cidade com maior desigualdade entre negros e brancos no país. Disponível em <https://noticias.uol.com.br/cotidiano/listas/porto-alegre-lidera-desigualdade-entre-negros-e-brancos-no-pais.htm>. Acesso em 17 de maio de 2017.

3. Território e Identidades

Elevador é quase um tempo
 Exemplo pra minar teu sono
 Sai desse compromisso
 Não vai no de serviço
 Se o social tem dono, não vai
 Quem cede a vez não quer vitória
 Somos herança da memória
 Temos a cor da noite
 Filhos de todo açoite
 Fato real da nossa história
 Se preto de alma branca pra você
 É o exemplo da dignidade
 Não nos ajuda, só nos faz sofrer,
 Nem resgata nossa identidade
Identidade – Jorge Aragão

Refletir criticamente como e sob quais circunstâncias da vida social as identidades se constroem é o mote da presente escrita. Os versos de Jorge Aragão, tratados na epígrafe, exemplificam um processo de ressignificação identitária e fazem pensar que determinadas identidades guardam relação com dor e luta, mas acima de tudo, convicção da necessidade de assumir o que se é. Sobretudo, possibilita-me compreender que para “ser” é necessário estar diante de uma alteridade que guarda em si o conteúdo da diferença que forma nossa natureza ontológica. Assim, a identidade está para diferença, e ambas para diversidade, a qual contempla a variedade cultural, política, social e econômica dos seres humanos, singularizando-os.

Uso a ideia de singularidade por reconhecer a diversidade cultural humana, que em suas diferenças os sujeitos podem considerar-se iguais contrapondo-se à desigualdade, construída como hierarquização de determinadas culturas em relação a outras. Vera Candau refletindo os prejuízos que a hierarquização da cultura trouxe ao mundo humano afirma que:

Não se deve contrapor igualdade e diferença. De fato, a igualdade não esta oposta à diferença, e sim à desigualdade, e diferença não se opõe à igualdade, e sim à padronização, à produção em série, à uniformidade, a sempre o “mesmo”, à mesmice. (CANDAUI, 2005, p. 19)

A padronização referida pela autora está diretamente ligada ao modo como, nas palavras de Porto-Gonçalves (2006) o sistema mundo moderno confere primazia à identidade branca capitalista de origem geográfica europeia, que hegemonicamente se impôs como verdade universal sobre a grande maioria da população mundial. Imposição sob o jugo da violência, que explora e oprime pela concentração da riqueza, controle dos processos produtivos, hierarquização racial e de gênero, modos sofisticados que engendram nos territórios e nas sociedades o conflito e a dominação.

Sendo premissas básicas da colonialidade do poder, o europeu hegemônico hierarquizou as diferenças humanas, sobre as quais se autoproclamou o topo evolutivo, numa espécie de linearidade sucedida desde África, instaurando finalmente a Europa como sinônimo de civilidade e avanço. Simultaneamente a este processo, outras cosmovisões emergiram, e com elas referências espaciais que expressam disputas e insurgências de espaço envolvidas nos processos identitários.

Romper com a matriz de pensamento unilinear e monocultural do evolucionismo eurocêntrico significa tomar cada lugar do mundo como sendo único e não sucessivo, uma vez que o pensamento europeu hegemônico:

[...] ignora o espaço, enfim, uma perspectiva teórica que pensa a sucessão de eventos numa linha temporal unidirecional e ignora a simultaneidade constitutiva da história (espaço-tempo). Pensar com o espaço implica admitir múltiplas temporalidades convivendo simultaneamente. Sem considerar o espaço geográfico e a natureza, a clivagem constitutiva do 'sistema-mundo moderno colonial' desaparece e o mundo europeu emerge como se fora por autogeração e fruto de uma presumida superioridade, cuja legitimação sempre corre o risco de cair no racismo. O mundo não é simplesmente um conjunto de regiões atrasadas à espera que chegue a modernização, como se o polo moderno [Europa] fosse o lado ativo e o resto do mundo o lado passivo do devir histórico (PORTO-GONÇALVES, 2006, p. 16-17).

O potencial explicativo da espacialidade, trazido pelo autor, demarca a presença de práticas sociais diversas e promotoras da produção plural do espaço, qualificando suas especificidades como próprias do contato. Segundo afirma, a modernidade ao espacializar a sua história através das fronteiras dos Estados-Nação vai ser responsável por inculcar a ideia de espaço enquanto algo gerado e

delimitado pautado nas diferenças. Destarte, pontua a necessidade de se pensar o espaço para além da história escrita durante a modernidade, criando novas bases para entender o mundo, pois:

As implicações da espacialização/globalização da história da modernidade são profundas. [...] A trajetória europeia (apesar de ser a mais poderosa, certamente, em termos militares e outros) deveria não apenas ser “descentrada”, mas poderia, também, ser reconhecida como apenas uma das histórias que estavam sendo feitas àquela época. Além disso, uma vez que a multiplicidade de trajetórias tenha sido reconhecida, torna-se claro um efeito adicional de espacializar, desta forma, a história da modernidade. [...] A espacialização dessa história nos permite uma compreensão de sua posicionalidade, de sua imbricação geográfica, uma compreensão da própria espacialidade da produção do conhecimento. Ademais, recontar a história da modernidade através da espacialização/globalização expõe as condições da modernidade e seus efeitos de violência, racismo e opressão. (MASSEY, 2009, p.100-101)

Trazer essa abordagem a partir do espaço de Massey (2009) comporta a compreensão das múltiplas relações que o conformam em lugar de controle do mesmo – seus recursos, seus agentes, da sua materialidade e simbólico – que a visão eurocêntrica hegemonizou. O espaço é abrigo das diversas temporalidades na qual sucessão e simultaneidade expressam distintas identidades humanas nele manifestas. Desde aí, o território mostra-se como um conceito que possibilita compreender as múltiplas relações que as diferentes sociedades engendram com o espaço, porque as diferentes formas de territorialização conferem múltiplas maneiras de viver as identidades, com as quais seja possível pensar o território para compreender as relações que essas identidades conformam com o espaço.

Haesbaert (2005) sinaliza que o conceito de território possui tanto a conotação material/concreta, de dominação, como simbólica, de apropriação, apresentando-se enquanto processo e espaço socialmente construído, devendo ser distinguido de acordo com os sujeitos que o constroem no movimento de reprodução de sua existência. Ao produzir sua vida, o ser humano também está produzindo espaço em sua interação com a sociedade, daí que Massey (2009, p. 191) argumenta que o espaço é permeado por trajetórias e movimentos de constante

construção de si e do outro, e reivindica esses referenciais para dar sentido a um território.

Por sua vez, Claude Raffestin elabora suas considerações a respeito do conceito de território, permitindo entender que este é uma projeção do espaço, a partir do qual as sociedades agem e (se) transformam segundo formas diferenciadas de uso dos recursos naturais ou sociais nele disponíveis.

É essencial compreender bem que o espaço é anterior ao território. O território se forma a partir do espaço, é o resultado de uma ação conduzida por um ator sintagmático (ator que realiza um programa) em qualquer nível. Ao apropriar de um espaço concreta ou abstratamente (por exemplo, pela representação), o ator "territorializa" o espaço. O território é, nessa perspectiva, um espaço onde se projetou um trabalho, seja energia e informação, e que, por consequência, revela relações marcadas pelo poder. O espaço é a "prisão original", o território é a prisão que os homens constroem para si". (RAFFESTIN, 2011, p. 128)

A ideia de que o espaço é anterior ao território expressa o quanto esse é uma construção conceitual desde a noção daquele, e se constitui a partir das relações sociais políticas e de poder³³ nele manifestas. Poder e espaço constituem uma relação expressa pela territorialidade, sendo uma ligação relacional na medida em que espaço apropriado e poder se movem na esteira da prática social onde, de acordo com Raffestin (2011, p. 129) "qualquer projeto expresso no espaço por uma representação revela a imagem desejada de um território, de um local de relações".

É nesse cenário que as identidades se movimentam, marcam os espaços e por eles são marcados. Sua complexidade se dá num jogo de posicionamentos que disputam espaço, tendo em vista que a lógica assimétrica confere a determinados grupos luta por direitos que territorializa seus interesses numa sociedade onde o modo de produção capitalista explora mulheres, povos indígenas, africanos e seus descendentes negros que se mobilizam para manutenção do seu direito à vida.

³³ Ver em Souza (2004) que cita Arendt, refletindo que poder não existe descentralizado do conjunto das relações sociais Raffestin (2011, p.44). O poder se manifesta tanto de maneira visível quanto invisível, e espacialmente conduz à segregação socioespacial a que alguns grupos são submetidos enquanto detentores ou não de privilégios no campo social, político, econômico e cultural.

Partindo do entendimento de que identidade é uma das questões centrais para a tomada de posição política a partir do lugar que ocupamos no mundo, Hall (2006) entende que ela serve para preencher o espaço entre nós e o mundo que nos cerca, e com isso alinhar nossos sentimentos subjetivos com os lugares objetivos que ocupamos no mundo social e cultural. No caso da população africana e seus descendentes, a identidade negra representa fonte de significado e pertencimento de um grupo marcado pela experiência do racismo, em constante luta por ressignificar sua autoimagem. Assumi-la os mobiliza politicamente em torno da luta comum para afirmação de sua humanidade e conquistar seus direitos civis, reconhecendo que dentro do próprio grupo haja diferença dentro da diferença.

A identidade coletiva é sempre algo que define fronteiras entre quem somos nós e quem são os outros e, portanto, só existe em relação a uma alteridade. Deste modo, as identidades são consideradas posicionais, relacionais e fluidas, por isso não são fixas. Se os dicionários se baseassem numa compreensão não essencialista de reconhecimento das diferenças, “identidades” deveria vir grafada no plural como representante das diferentes maneiras não homogêneas de ser e estar sendo, “a partir de um *topoi*, geográfico e epistêmico” no dizer de Porto-Gonçalves (2006). Assim como identidades são relacionais e contingentes, brancos e negros só existem em relação um a outro, e suas diferenças variam conforme o contexto de interação.

Em cada um desses contextos, a identidade coletiva diferencia os grupos em ação desde como se orientam e definem suas trajetórias, geralmente marcadas por um campo de oportunidades e constrangimentos que colocam seus indivíduos em determinados lugares sociais. Esses fatores participam daquilo que Hall (2006, p. 7-8) chamou de identidade cultural, aspectos de nossas identidades que surgem de nosso pertencimento a culturas étnicas, raciais, linguísticas, religiosas e nacionais. Há que se pensar que a construção da negritude faz parte desse processo identitário em que pessoas negras são remetidas a si mesmas por meio de determinadas condições objetivas de sua corporeidade, como a cor da pele, traços físicos e o passado dos ancestrais africanos.

Como as relações sociais transcorrem espacialmente referenciadas, este também é a arena onde as identidades se encontram e evidenciam as diferenças, reproduzindo suas tensões territoriais. Sendo o racismo a hierarquização das diferenças, instaurado sob uma base geográfica que compõe parte do conjunto dessas relações sociais fruto das sociedades capitalistas modernas, sua influência na dinâmica do espaço acentua ainda mais as assimetrias relacionais, definindo novos contornos nos territórios.

O território não é apenas o resultado da superposição de um conjunto de sistemas naturais e um conjunto de sistemas de coisas criadas pelo homem. O território é o chão e mais a população, isto é, uma identidade, o fato e o sentimento de pertencer àquilo que nos pertence. O território é a base do trabalho, da residência, das trocas materiais e espirituais e da vida, sobre os quais ele influi (SANTOS, 2001, 96-97).

Pertencer àquilo que nos pertence refere-se ao modo de ser e estar sendo no mundo, constituindo um fator importante da criação de laços e referenciais, individuais e coletivos que marcam a condição humana. Nessa dinâmica, identidade e diferença são pares dialéticos de um mesmo processo que é a identização do sujeito. Essa se dá num contexto histórico-geográfico que admite o espaço como inerente ao conjunto simbólico, que segundo Hall (2006) no interior das representações que formam no indivíduo a noção de pertença, também lhes diz da noção de diferença.

A noção de diferença também se insere no conjunto das relações socioespaciais e de poder que definem papéis e relações de dominação entre o apropriador e o apropriado, um nós e um outro, o que significa considerar o território como uma relação de poder entre diferentes sujeitos, que define limites, alteridades, e por assim dizer “quem é quem”, e “quem não o é”, e coloca de fato a questão da identidade, por referir-se à demarcação de um espaço na diferença com outros. Escreve Heidrich (2004, p. 56) que “o conceito de território é essencial para se compreender as relações socioespaciais, pois a apropriação do espaço consiste na criação dos territórios, em duplo sentido de posse e adequação”, e de acordo com Haesbaert (2004, p. 94) privilegia “o usufruto do território como identificação e apropriação”. Essa dimensão dialética da identificação-apropriação sugere a

compreensão das práticas sociais que os diferentes sujeitos estabelecem no espaço, emergindo dessas práticas as territorialidades humanas.

Haesbaert (1999) entende que territorialidade é conexão necessária entre uma identidade que se ligue ao território, o qual enquanto processo se realiza por um sistema classificatório simultaneamente funcional e simbólico, alterando a compreensão sobre indivíduos e/ou grupos sociais. O processo de territorialização, seja pela funcionalização (domínio) ou pela simbolização (apropriação), ou ainda pela combinação mútua entre ambos, constrói diferenças, alteridades e identidades.

Territorialidade expressa a identidade do sujeito no território, e assim como a identidade ultrapassa os limites geográficos deste, sua leitura permite o entendimento das práticas espaciais em qualquer escala geográfica. A territorialidade estabelece essa relação individual com o lugar apropriado que, de acordo com Haesbaert (2004, p. 40) “prioriza a dimensão simbólica e mais subjetiva, em que o território é visto, sobretudo, como o produto em relação ao seu espaço vivido”. É o próprio território em movimento num corpo.

Desde aí, operar com os conceitos de território e territorialidade me possibilita dialogar com as vivências dos estudantes, com as quais essa pesquisa está sendo desenvolvida. A concepção de território em Haesbaert (2001, 2004) é ampla, e serve para revelar processos de dominação mais concretos em termos jurídico-políticos como também um espaço simbolicamente apropriado na produção de identidade, subjetividade e simbolismos. Para o autor o território também assume um viés multidimensional (político-jurídico, econômico e culturalista) e na dinâmica social manifesta processos de desterritorializações e (re)territorializações. Enfim, um conceito potente para afirmar o instrumento do poder político e um espaço de identidade e territorialidades.

Considerando a dimensão cultural do território, Haesbaert (2001) o concebe como um espaço concebido pelas “identidades territoriais”, para o qual a existência de tais identidades assenta-se numa base material com forte conteúdo simbólico na sua construção. Por isso é possível verificar que no espaço encontram-se diversas territorialidades e compreendê-las como parcela do território assume a identidade

cultural como inerente à questão simbólica, daí que o território funciona como referência simbólica ou espaço de referência para a construção de identidades. Isto posto, um possível recorte espacial da identidade acentua a identidade territorial, uma construção discursiva demarcada a partir de um recorte territorial onde se estabelecem relações, todavia, o próprio autor afirma que:

[...] como toda relação social, toda identidade cultural é espacial, na medida em que se realiza no/através do espaço, pelo referente espacial em estratégias de apropriação, culturais e políticas, dos grupos sociais, ou seja, que mantêm o elo entre espaço, política e cultura (HAESBAERT, 2007, p. 44).

Desta forma, entende-se o território para além do espaço geograficamente delimitado, e como teia de relações sociais onde se estabelecem as territorialidades, uma relação das diferentes identidades culturais que se vinculam, estabelecendo-se harmônica ou conflituosamente, exacerbando os mecanismos de controle e dominação na imposição de valores simbólicos de um grupo que detém maior correlação de força, e que por assim dizer, tornam o território algo construído segundo seus interesses.

Na esfera da colonialidade é necessário entender que o território reorganiza constantemente seu significado em função dos princípios enraizados na estrutura do sistema-mundo-moderno. As identidades se ligam ao discurso colonial, ativado sempre que há fusão parcial na coletividade e na comunidade, ou seja, em um território, para o qual:

[...] as características de um indivíduo ou de uma “cultura” são definidos pelo território (traços físicos, naturais) ao qual ele pertence, ou seja, por sua identidade territorial (regional, nacional...); o meio físico substitui o “meio psíquico, moral” como definidor de comportamentos culturalmente diferentes; a própria sociedade se comporta diferentemente conforme o meio, e acredita nessas diferenças; a ação do indivíduo está subsumida à do meio com um todo, ou seja, a pretensa homogeneização do território e, concomitantemente, de seu grupo social, impediria o reconhecimento. De qualquer alteridade; reconhecem-se naturalidades superiores umas em relação às outras, ou seja, elas obedeceriam a um princípio hierárquico (HAESBAERT, 2001, p. 33-34).

Essa compreensão do autor faz-se importante para vislumbrar a investigação do empírico na presente pesquisa e discutir o jogo das representações nele envolvido, no modo como os habitantes do bairro Bom Jesus são constantemente objetivados, por isso representados de acordo com o meio físico, fator que além de naturalizar o desenvolvimento desigual e combinado nos lugares, impede os sujeitos de conhecer a situação que os oprime. Sendo um território de maioria da população negra, é possível pensar como as estratégias do racismo, ao essencializar as pessoas, estereotipam o seu lugar na sociedade.

Essas relações sociais traduzidas no território influenciam a dinâmica de sua formação e o ordenamento que o rege, bem como os sujeitos nele inseridos, no modo como se compreendem e se posicionam sobre vidas. Num mundo onde o modo de produção capitalista transforma tudo em mercadoria, compreender esses conflitos pelo viés das identidades guarda relação com as condições vividas pelos negros no Brasil, devido à influência estrutural do racismo no modo como historicamente reconstróem o seu ser.

3.1 Territorialidades negras

O debate sobre territorialidades negras, isto é, do objeto-processo histórico-político de apropriação do espaço tem na dimensão do território vivido a emergência da identidade que expressa, em última instância, a reinvenção do ser sob determinadas condições da estrutura social. “Ser” ontologicamente oprimido pela herança colonial e explorado pelo capital no contexto brasileiro, onde essas territorialidades precisam ser visibilizadas como modo de inserção/integração do negro na sociedade, que de diferentes maneiras facultou o processo de assunção identitária. Reconstruir o pertencimento e/ou constituir uma identidade afirmativa deslocam a herança colonial do negro portador da verdade racial e fazem pensar formas contingenciais nas quais a identidade negra movimenta-se.

Esta perspectiva expressa como a questão ontológica se mobiliza na construção do ser social para marcar a identidade dos sujeitos a partir do modo como o racismo se apresenta na estrutura espacial das sociedades colonizadas, condicionando seu arranjo social e processos de apreensão. Isso coloca a ideia de que ser negro no Brasil, Estados Unidos e África do Sul, três contextos marcados

pela opressão racial, é extremamente distinto, de tal forma que a assunção identitária para cada uma dessas espacialidades também ocorre, sobretudo em seu arranjo interno, de diversos modos.

Refletir as territorialidades negras significa compreender os processos sociais que envolvem a reconstrução da população negra na modernidade, desterritorializada e aviltada pelo racismo, e avançar em como essa questão se relaciona com um pertencimento que constrói identidades a partir de valores e símbolos culturais transformados em ferramentas de luta. Assim, a territorialidade negra é a marca geográfica da apropriação do espaço social, político, econômico cultural-intelectual que a presença negra em constante processo de humanização mobilizou.

Pertinente àquilo que lhes diz respeito, qual seja a produção de uma identidade capaz de grafar sua existência, a territorialidade manifesta os diferentes trânsitos por entre espaços e tempos da sua relação de pertença, do seu corpo movimentando-se das amarradas em que a identidade é colocada. A identidade, ela própria, depende em grande medida da relação que o sujeito cria com seu corpo, e do modo como nele vive as experiências de dor, prazer, orgulho que a sociedade obriga seu corpo a sentir.

No caso da identidade nacional brasileira, a territorialidade negra em seu interior sofreu várias tentativas de invisibilização, uma vez que a vigência das teorias raciais legou uma paradoxal ideia harmônica baseada em valores da branquitude europeia, que ao celebrar a mestiçagem como elemento tipicamente nacional, excluiu o negro:

Além da identidade nacional brasileira, que reúne todas e todos, estamos atravessados/as por outras identidades [...] cuja expressão depende do contexto relacional. A identidade afro-brasileira, ou identidade negra passa, necessária e absolutamente, pela negritude enquanto categoria sócio-histórica, e não biológica, e pela situação social do negro num universo racista (MUNANGA, 2012, p. 06).

A escrita de Kabengele Munanga (2012) orienta que as identidades formadoras do Brasil sejam reconhecidas publicamente e integradas à história e ao

processo educacional, e por isso o discurso sobre a identidade negra só tem sentido num contexto plural. A identidade é uma realidade da qual todo mundo fala, mas sem poder dizer nitidamente o que ela significa e em que ela consiste, pois seu verdadeiro significado ontológico é o reconhecimento do sujeito que faz parte do processo de construção do seu ser e da sua existência, tal como segue:

A negritude embora tenha sua origem na cor da pele, não é essencialmente de ordem biológica. [...] a negritude ou identidade negra se refere à história comum que o olhar do mundo ocidental “branco” reuniu sobre o nome de “negros”. A negritude não se refere somente à cultura dos portadores de pele negra, que, aliás, são todos culturalmente diferentes. **Na realidade, o que esses grupos humanos têm fundamentalmente em comum não é a negritude, mas sim o fato de terem sido na história vítimas das piores tentativas de desumanização e terem sido culturas não apenas objeto de políticas assimétricas de destruição, mais do que isso, ter sido simplesmente negada a existência dessas culturas.** (MUNANGA, 2010, p. 12) (Grifo meu)

A reflexão do autor, grifada intencionalmente, coloca que a negritude reúne uma história comum entre africanos escravizados e seus descendentes, mas que isso não os torna um grupo homogêneo, pois as diferenças de cada sujeito – suas individualidades – existem como em qualquer outro grupo. Entretanto, sendo a negritude uma prática e um sentimento frutos de experiências de dor, a afirmação dos negros pela valorização do seu ser, suas culturas e aquilo que isso representa expressa sua existência como humano, e para além de seu “esquema epidérmico”, ela reúne os traços históricos de sua construção enquanto identidade negra solidária com os africanos e seus descendentes. Nesse sentido, a identidade negra reuniria negras e negros sob o véu da identidade política.

Entretanto, no Brasil o discurso identitário circulou em torno da identidade nacional única³⁴ e mestiça, por isso toda vez que negras e negros bradam sobre sua negritude a elite hegemônica vocifera, acusando-os de dividir o país, e assim cria uma máscara para os interesses que lhes garante privilégios racializados produzindo

³⁴ A crítica de Hall (2006) sobre a identidade nacional única e fixa ganha sentido quando fundamentado nas diferenças existentes em uma mesma nação como é o caso do Brasil, produzido baseado em valores europeus nos quais os negros não fizeram parte do seu ethos nacional. Segundo o autor (p.48) as identidades culturais nacionais são formadas e transformadas no interior da representação produzindo um sentido fantasioso de nação unificada. São um imaginário formado que desconsidera as diferenças internas à nação, o que parecem naturalizar o modo como os negros foram construídos e representados pela sociedade brasileira.

uma nova categoria, o chamado racismo reverso³⁵. Conforme Munanga (2012, p. 13), essa crítica tem a ver com o fato de não existir um discurso político sobre a identidade branca apesar de esta existir tacitamente, pois todos têm consciência das vantagens que a branquitude³⁶ lhes oferece nesta sociedade.

No Brasil a identidade nacional única universal oscilou em torno de valores estéticos, políticos e culturais sob uma perspectiva europeia. Servindo simultaneamente como aniquilação da identidade negra e símbolo da identidade nacional, a mestiçagem preocupou-se com a formulação de uma teoria do tipo étnico brasileiro, subtraindo o negro no elemento embranquecido do mestiço, o tipo elogiado por Gilberto Freyre. Os teóricos contrários à mestiçagem – chamados racialistas – enveredaram suas perspectivas para o branqueamento via migração e não pelos relacionamentos inter-raciais como os adeptos da mestiçagem. Essa miscigenação orientada para o branqueamento e advogada por Lacerda implicaria numa espécie de seleção natural, tal que no I Congresso Internacional das Raças em Paris no ano de 1911, o então diretor do Museu Nacional do Rio de Janeiro, Lacerda³⁷ afirmara “O Brasil mestiço de hoje tem no branqueamento em um século sua perspectiva, saída e solução”, escreveu Schwarcz (1993, p.15-16).

Essa leitura nos leva a repensar que o sistema mundo-moderno foi posto a prova sobre a tese do branqueamento, que repercutiu gravemente no modo como o Brasil se via e era visto no cenário internacional. Nascimento dos Santos (2010) explica que essa construção de nação para o Brasil tem na Geografia uma forma de

³⁵ Djamila Ribeiro em artigo encomendado pela carta capital “Não existe racismo de negros contra brancos ou, como gostam de chamar, o tão famigerado racismo reverso. Primeiro, é necessário se ater aos conceitos. Racismo é um sistema de opressão e, para haver racismo, deve haver relações de poder. Negros não possuem poder institucional para serem racistas. A população negra sofre um histórico de opressão e violência que a exclui”. Disponível em <https://www.cartacapital.com.br/blogs/escritorio-feminista/racismo-reverso-e-a-existencia-de-unicornios-205.html>. Acesso em 18 de dezembro de 2017.

³⁶ De acordo com Adevanir Pinheiro (2014) a branquitude é um sentido político e econômico que confere privilégios aos seres humanos portadores de pele e identidade branca. Num contexto de racismo de marca, a brancura - Frantz Fanon (2005) e Alberto Guerreiro Ramos (1955) se constituiu como um lugar de hegemonia da colonialidade.

³⁷ Segundo Guimarães (2016, p. 53) para João Baptista Lacerda em 1911 no Primeiro Congresso Internacional das Raças ocorrido em Londres, a raça negra seria absorvida paulatinamente pela miscigenação, enquanto que a visão otimista de Gilberto Freyre, seu opositor, encarava o embranquecimento como como miscigenação, aculturação e assimilação social de negros e indígenas à cultura luso-brasileira.

composição deste projeto, uma vez que a dimensão espacial do branqueamento serviu de pilar para a estruturação da ciência. Conforme autor, a política de branqueamento foi praticada em diversas regiões do mundo, construindo diferentes tipos de padrões raciais, para os quais o branqueamento da população precisa ser compreendido como política de branqueamento (da ocupação, da imagem e da cultura) do território.

A perspectiva de Nascimento dos Santos (2010) reflete a distorção de pensarmos que o território nacional teria sua historicidade, cultura e formação limitada à chegada do branco, o que invisibilizaria as demais territorialidades nele presentes, além do que a definição de um projeto de nação, e portanto de território, só poderia ser pensada por esse representante da civilização ocidental. Eis, então uma indubitável forma de exercício de poder que regula e ordena a configuração espacial a partir do elemento raça, impondo os padrões da colonialidade ao ocultar as demais geo-grafias que compõe o território brasileiro.

Conforme o autor, a racialidade inscrita na formação geográfica da sociedade brasileira expressa as relações raciais, o racismo e, evidentemente e as lutas contra este, mas também condiciona grupos a partir de seus pertencimentos raciais, e o modo como constroem suas identidades no interior da nação. Da mesma forma, Munanga (2003) escreve que as relações raciais desde o século XIX concebem um Brasil homogêneo de identidade nacional representada por apenas um grupo, onerando os demais. A diversidade racial e cultural brasileira está longe de ser representada homogeneamente, por isso a discussão colocada pelo antropólogo refere-se ao conflito entre a identidade nacional e a identidade negra no seu interior existente.

Os efeitos da mestiçagem, suas consequências na construção da identidade brasileira e sua relação com a formação da identidade negra serviu como estratégia para desmobilizar o modo como os indivíduos se posicionam no seu pertencimento racial, ao passo que, na vida prática, sabe-se muito bem quem é e quem não é negro neste país. Munanga (1999) afirma que mesmo fracassado o processo de branqueamento físico de nossa sociedade, seu ideal inculcado através de mecanismos psicológicos ficou intacto no inconsciente coletivo brasileiro.

Para Guimarães (2016, p. 50-51) o embranquecimento surge como corolário da superioridade da raça branca e da civilização europeia, que pela mestiçagem formava a construção de um imaginário de uma nação mestiça incluindo a totalidade dos indivíduos na interpretação da democracia racial freyreana. O autor advoga que a ideia de raça nele instituída impregnou os movimentos negros de um profundo antirracismo no qual, além do embranquecimento, o mulatismo e a negritude se constituíram em desdobramentos importantes para a formação racial negra brasileira. O primeiro seria uma forma de conceber a nação brasileira segundo a qual o mulato seria o brasileiro típico sobre o qual a cultura europeia deveria fazer prevalecer, enquanto a negritude, restrita praticamente ao enunciado de Guerreiro Ramos, representa a radicalização do mulatismo, ao enxergar como negros todos os afrodescendentes. Essas três variantes delimitam o espaço ideológico racial que vicejarão algumas estratégias discursivas negras para “uma virada ontológica” na sua matriz identitária durante o processo de luta pela ampliação da cidadania.

Com base nesses aspectos, passo a dialogar com três autores que, no meu entendimento, complementam, discutem e recriam formas de negritude que dialogam diretamente com o contexto empírico desta investigação. Ratifico que não há uma única forma de ser negro e/ou assim posicionar-se dentro deste processo identitário, pois o mundo negro dispôs de várias estratégias para posicionar seus temas e debates no território nacional. Há vários vieses para interpretar a questão negra no Brasil, no qual elenco alguns desses representantes que protagonizaram o mundo negro, discutindo seus projetos de nação e projetos de poder, vislumbrando uma sociedade corajosa no enfrentamento ao racismo.

3.1.1 – Clóvis Moura e a identidade revolucionária

Intelectual negro da classe trabalhadora, Clóvis Steiger de Assis Moura (1925-2003) nasceu na cidade de Amarante/PI, escolarizou-se no Rio Grande do Norte e na Bahia e migrou para São Paulo nos anos de 1950 onde desenvolveu sua obra sociológica e militante, imerso nas atividades da intelectualidade negra e do PCB. Filho de mãe branca e pai negro, sua ancestralidade é marcada por um barão do império prussiano, seu bisavô paterno Ferdinando von Steiger e a escravizada

Carlota, avó e propriedade de seu avô, um dos muitos senhores de engenho do Nordeste.

Moura se inseriu no cenário intelectual brasileiro pelo pioneirismo no revisionismo da escravatura e da história social do negro, ao colocar as contradições de classe da sociedade brasileira a partir da colonização, fomentando um debate que incorporou o negro como sujeito político na sociedade, que desde o escravismo participou ativamente na história da luta de classes brasileira, cuja contradição fundamental da sociedade escravista foi a luta entre senhores e escravizados.

A expressão concreta desta contradição manifestou-se na quilombagem, um movimento de negros organizados e atuante em várias frentes, que inseriu o negro como um articulador de resistência, sobretudo enquanto trabalhador urbano. A ênfase à formação dos quilombos, os quais seriam uma resposta revolucionária de negação completa à ordem estrutural escravista representa uma forma afirmativa dessa organização. Para Moura (1988, p.160), ao descrever a quilombagem, “a república de Palmares representou uma organização de poder”, um germe da origem de outro projeto de nação no projeto nacional. A resistência negra manifesta pelos quilombos, segundo Oliveira (2011) articulava-se a outras formas de luta, à qual:

quilombagem é definida como um movimento de rebeldia permanente organizado e dirigido pelos próprios escravos que se verificou durante o escravismo brasileiro em todo o território nacional. Movimento de mudança social provocado, ele foi uma força de desgaste significativa ao sistema escravista, solapou as suas bases em diversos níveis – econômico, social e militar – e influiu poderosamente para que este tipo de trabalho entrasse em crise e fosse substituído pelo trabalho livre (OLIVEIRA, 2011, p. 55 apud MOURA, 1989, p. 22).

Do movimento de negros organizados em várias frentes, conforme Oliveira (2011, p. 55) fala-se pouco, embora tenha sido atuante na história do Brasil o negro organizar rebeliões e pensar projetos de poder, expresso no conceito de quilombagem, conforme Moura (1988, p. 225) uma constante nacional que assume diversas formas contestatórias que desgastaram o poder vigente, num movimento

no qual a unidade básica do quilombo expressou um modelo e uma disciplina de trabalho comunitário em pleno período escravista.

Segundo Oliveira (2009, 2011) o pensamento mouriano desloca o olhar sobre o negro, já que neste período – anos de 1970 e 1980 – a visão culturalista hegemônica colonizada refere-se como sujeito de práticas e manifestações culturais estereotipadas, colocando sua integração na sociedade pelo campo da cultura na tendência de expressar certa harmonia racial dos grupos, entretanto não explica as contradições no campo da política. Sabemos, a resistência foi/é cultural e política ao mesmo tempo, embora essa separação proposital destituísse no negro suas formas de luta contra o racismo.

No mesmo período Fernandes (2014) demonstrava que a integração do negro na sociedade de classes não ocorreu de modo efetivo, pois sua passagem de escravizado a trabalhador urbano/assalariado se constituiu sem alterações substantivas à política da hierarquia racial, o que pôs em questão o funcionamento do modo de produção competitivo. Hasenbalg (1987) reafirma essa ideia, onde a relação das oportunidades oferecida aos negros funciona como efeito acumulado de desigualdade, ampliando o debate sobre a natureza da desigualdade no Brasil.

Enquanto isso, os trabalhos de Moura ocupam-se em expressar o protagonismo negro na história da sociedade brasileira, que não encontra espaço, pois ao dar ênfase à rebelião e organização em quilombos, suas ideias encontram barreira na hegemonia da Escola Paulista de Sociologia e sua interpretação do negro como mercadoria, embora ambos critiquem o mito da democracia racial. Outrossim, a perspectiva culturalista em voga discorria a presença negra na sociedade brasileira sob viés problemático, que separou cultura de política, tratando essa mistura como traço democrático.

Dentro deste quadro, Clóvis Moura escreve que o negro se integra de forma violenta no mundo moderno, seja pela escravização, seja pelo modo como precisou se defender da ordem injusta que o subalternizava, e conforme Oliveira (2011):

Em seus diversos contornos, a luta e a violência negra, direta e imediata, conformam a quilombagem como práxis negra, seu estatuto político, e influenciaram o sentido das transformações históricas, quando os acontecimentos não foram considerados de forma *teleológica*. Assim, o pensamento mouriano se inscreve em um lugar específico dentro da *modernidade negra*: o de ver na violência negra, e não apenas nas compensações subjetivas de uma identidade afro-centrada, a forma de integração *política* destes na sociedade ocidental. (Oliveira, 2011, p. 58)

Esta posição defendida por Oliveira (2011) nos permite entender o quanto o racismo do mundo branco são violentos à psiqué e ao corpo negro, quando mesmo lutando contra as adversidades, essa luta como reação do oprimido à violência do opressor se apresenta na estrutura social como fonte geradora de estereótipos, os quais Moura (1988, p. 30) problematiza como sendo “um mecanismo de barragem à ascensão da população negra aos postos de liderança ou prestígio quer social, cultural ou econômico”.

Em Dilemas da Negritude, artigo escrito a partir de sua participação em reunião de cientistas sociais realizada no ano de 1974, Moura critica o academicismo presente, acusando os cientistas sociais de criar conceitos abstratos que não se operacionalizam na dimensão política, formando uma barreira entre a experiência da negritude e os estudos sobre ela. Faz menção a Abdias do Nascimento e Guerreiro Ramos, ao qual tece elogios de um trabalho com referencia à sua visão de identidade étnica no contexto nacional, mesmo acusando o TEN de produzir uma elitização da negritude.

Oliveira (2009, p. 18) escreve que esse processo de afirmação da identidade racial em Clóvis Moura está diretamente ligado à sua tomada de posição na intelectualidade, por decorrência de suas estratégias e movimentações dentro deste campo, e desde os anos de 1970 a estratégia intelectual de Clóvis Moura passa pela afirmação de sua identidade racial, diferente do que acontecia nos anos anteriores. Relaciona esse processo ao momento histórico de reorganização do movimento negro e da revalorização dos estudos raciais em nosso país, expressando:

O que podemos afirmar é que, a partir dos anos 70, Moura passa a se apresentar publicamente como intelectual negro e, ao contrário dos anos 50 e 60, mantém forte relação com organizações negras e antirracistas, a exemplo do MNU (Movimento Negro Unificado), em

1978, e da UNEGRO (União dos Negros Pela Igualdade) em 1989. (OLIVEIRA, 2009, p.100)

A identidade étnica, carregada de estereótipos que a dominam, faz pensar o quanto é difícil a libertação, visto que a violência do cotidiano e o sentimento de derrota e frustração que ela gera para negros, suas angústias e seus valores extrapolam seus limites iniciais – a consciência de si no negro diante do mundo branco, e assumem uma significação universal, exteriorizando-se como consciência de uma humanidade alienada. Nas palavras de Oliveira:

Se a negritude (ou qualquer outro nome que a designe) é a generalização das contradições criadas em uma sociedade opressiva e se ela exterioriza – em termos de conscientização – exatamente o lado mais irracional dessas contradições [...] a negritude como método de observação participante representa a unidade entre a teoria e a prática no sentido de desalienar não apenas as populações negras, mas todos aqueles estratos populacionais que, de uma maneira ou de outra, se sentem oprimidos e/ou marginalizados pelo sistema dominante em qualquer parte (OLIVEIRA, 2011 p.10, apud MOURA, 1983, p. 43).

Para Moura (1988, p. 69-70) a identidade étnica é consciência articuladora capaz de criar uma contra-ideologia neutralizadora da manipulação sofrida, entretanto sua fragmentação determinará a impossibilidade de emergir uma consciência mais abrangente e radical do segmento negro e não-branco em geral, considerado empecilho à emancipação das condições concretas da sociedade. Desalienar-se, no dizer de Souza (1983), tem um sentido amplo, sobretudo quanto à ambivalência da condição racial do autor, oriundo de uma família racialmente miscigenada e vivendo em um país onde ser branco ou “moreno” lhe traria vantagens, mas o autor se auto identifica como negro.

Conforme relata Oliveira (2011, p.62), em Clóvis Moura a negritude é reinventada desde o praxismo e a construção subjetiva da identidade negra, como construção política, deve se mover para além das rígidas fronteiras da situação histórica imediata e lançar-se como um novo universal, capaz de ser o catalisador da esperança de realização de um contingente cada vez maior de massas humanas. A assunção identitária, portanto, constitui-se com o movimento de libertação dos negros e dos oprimidos quanto à exploração econômico-social, tornando-se uma força política capaz de intervir no material.

O entendimento desse processo, porém, não parece ser compartilhado por todo o campo progressista, pois há os que se referem à negritude como política identitária e não estrutural. É o velho debate colonizado da sobreposição dos efeitos da classe sobre os da raça, que destitui uma compreensão totalizante da vida de negras e negros ao desvincular aquilo que se tomou objeto de estudo na academia do modo como sua integração acontecia na sociedade brasileira.

O tema das identidades não ocorre em oposição à práxis, e Ângela Davis realiza isso dentro da matriz de pensamento marxista, mesma perspectiva adotada por Moura. Ao investigar as condições da população negra nos Estados Unidos da América do Norte, Davis (2016) analisa como o racismo, o capitalismo e o sexismo estruturam as relações sociais, gerando formas combinadas de opressão. Sua leitura não ocorre no sentido tradicional da luta de classes que faz dos negros objetos da subalternidade, porém existe uma dinâmica nas relações de produção na qual os significantes raça e gênero se entrecruzam e se combinam na estrutura social e suas formas de consciência, o que possibilita aos sujeitos mobilizarem-se a partir de novas posicionalidades.

Assim como Moura (1988), Davis (2016) inicia sua análise pela escravidão, visto que a mão de obra escravizada representava muito para a economia escravista, e ao combinar essa leitura com a condição feminina, abordando o papel da mulher negra naquela sociedade e na sua evolução para sociedade industrial, a autora mostra como o racismo é um elemento estruturante das desigualdades em sociedades com herança escravagista. A essa forma de pensar combinadamente as opressões de raça, classe e gênero a autora chamou interseccionalidade, conceito que explica como a transversalidade entre diferentes opressões colocam grupos em situações de maior vulnerabilidade social. Isso significa dizer que as formas de subalternidade se cruzam mutuamente, e que não há uma hierarquia de opressão, senão sujeitos mais suscetíveis à desigualdade social. Nesse sentido, para Davis (2004):

As organizações de esquerda têm argumentado dentro de uma visão marxista e ortodoxa que a classe é a coisa mais importante. Claro que classe é importante. É preciso compreender que classe informa a raça. Mas raça, também, informa a classe. E gênero informa a classe. Raça é a maneira como a classe é vivida. Da mesma forma que gênero é a maneira como a raça é vivida. A gente precisa refletir bastante para perceber as intersecções entre raça, classe e gênero, de forma a perceber que entre essas categorias existem relações que são mútuas e outras que são cruzadas. Ninguém pode assumir a primazia de uma categoria sobre as outras.

Como aponta a autora, raça, assim como gênero, não são somente construtores de identidade, e sua perspectiva interseccional só possui relevância ao capturar as diferentes formas de opressão e mostrar como elas agem na construção da hierarquia social. Essa é a estrutura das desigualdades numa sociedade racista, que Clóvis Moura (1988, p. 55) critica ter se modernizado de forma conservadora, pois se industrializou mantendo intacta a estrutura escravista, que na base vai encontrar homens negros e, por último, mulheres negras. É o trabalhador escravizado, incorporado subalternamente à classe trabalhadora o centro de interesse mouriano, tendo em vista que na cidade o trabalhador negro, sendo maioria, funciona como modo de unidade à classe. Não se trata, portanto, de apenas uma questão identitária, pois o capitalismo se utiliza do marcador racial como determinante para a exploração do trabalhador e acumulação de mais-valia.

A identidade é um produto cultural impossível de se conceber fora das relações sociais, e no seu conteúdo está envolvida uma série de disputas por e pelo poder de gerir/representar/acumular/socializar recursos simbólicos e materiais da sociedade. Sua emergência busca nas lutas diretas contra a opressão, neste caso a racial, a assunção identitária como luta política, pois tornar-se negro participa da luta contra as negações da/na sociedade capitalista como processo dialético de autoafirmação.

Assim como escrevi na Introdução deste trabalho, a democracia é entender o lugar do outro não apenas como experiência de vida, todavia como reconhecimento para radicalizar um modo de emancipação dos sentidos e libertação das consciências que possibilite à identidade pessoal tornar-se política a partir do lugar social e geográfico que ocupamos no mundo. Essa leitura é importante porque

Moura (1988) reflete consciência dividida durante a complexa integração do negro no sistema de trabalho assalariado e o modo como no interior da classe trabalhadora precisou se organizar, pois junto a sua inserção o acompanhou o mito da democracia racial, questão chave para entender o papel social dos negros na sociedade que os segrega em grupos diferenciado e específico, sendo o primeiro:

[...] “unidades organizacionais que, por um motivo ou uma constelação de motivos ou racionalizações é diferenciado por outros que, no plano da interação, compõe a sociedade.” [...] “do ponto de vista interno do grupo, os padrões de comportamento que são criados a partir do momento em que seus membros se sentem considerados e avaliados através da sua marca pela sociedade.” (Moura, 1988, p. 116)

Depreende-se que para o autor a relação de distinção entre esses grupos possui intimidade com a questão de poder, na qual o grupo diferenciado é identificado, enquanto o grupo específico se identifica. Essa qualidade que adquire o segundo grupo numa sociedade dividida em classes sociais possibilita uma tomada de consciência identitária, pois percebendo as diferenciações, em geral de modo depreciativo, “(...) passa a encarar sua nova marca como valor positivo, revaloriza aquilo que para a sociedade o inferioriza e sente-se um grupo específico” (Moura, 1988, p.117).

O autor chama a atenção pela forma de identização, quando para ele na sociedade brasileira, que preconiza o branqueamento da população, o negro somente poderá sobreviver social e culturalmente sem se marginalizar totalmente, agrupando-se, e por isso assim define que o papel social dos grupos específicos, além de contraditório, é funcionalmente relevante, como o das associações e grupos negros específicos, qual seja elaborarem, a partir dos padrões culturais africanos e afro-brasileiros, uma cultura de resistência à sua situação social (MOURA, 1988, p.120). Moura, assim, pensa a identidade como projeto político de poder.

É nesse sentido que, conforme Oliveira (2011), Moura produz uma interpretação singular, única, original do marxismo, tendo como centralidade o negro enquanto sujeito portador de um projeto e agente de transformações políticas. Pressuposto em que sua obra permite ampliar concepções e percepções a respeito

da formação nacional brasileira, qualificada ao manter a questão racial inserida no contexto das luta pela redemocratização do país. Propor essa pauta como centro do debate é um projeto revolucionário do ponto de vista da solução do capitalismo nacional, pois “num país em que a classe trabalhadora constitui-se na sua maioria de descendentes de africanos escravizados” – Moura (1988, p. 55), é necessário discutir desde esse lugar quais posições políticas esses sujeitos precisam assumir para conquistar sua liberdade.

Sabemos, a classe trabalhadora não é homogênea, mas compreendê-la nessa perspectiva parece um desejo de ver representada a imagem genérica do sujeito universal, o que protela a transformação da estrutura social de um país de maioria negra, onde as desigualdades afetam o desenvolvimento da nação. Este dado também é colocado por Guerreiro Ramos e Beatriz do Nascimento.

3.1.2 – Alberto Guerreiro Ramos e a identidade descolonizada

Alberto Guerreiro Ramos (1915 - 1982) nasceu em Santo Amaro da Purificação/BA, foi sociólogo, deputado federal pelo Rio de Janeiro e membro da delegação do Brasil junto à ONU. Autor de livros e de numerosos artigos, teve grande importância nas ciências sociais no Brasil, embora sua trajetória não tenha se limitado ao território nacional. Assim como Clóvis Moura ocupou-se com os estudos das relações sociais e a desigualdade no Brasil, colocando o negro como sujeito político na formação social brasileira e no seu projeto de nação.

A radicalização do mulatismo, conforme escreveu Guimarães (2016) a respeito de Guerreiro Ramos ao enxergar que no Brasil o povo é negro, constitui leitura ímpar sobre identidades negras ao trazer o dado popular da demografia brasileira para esse debate. Na finalidade de tecer o diálogo com a empiria desta pesquisa, o ineditismo de Guerreiro Ramos está na crítica à hegemonia dos estudos raciais que abordam o negro como tema, que só possui validade científica enquanto objeto de laboratório, esquecendo-se da potencialidade do negro-vida, e de que forma a compreensão da experiência vivida por esse grupo que constituiu a maioria da população brasileira pode facilitar o projeto de desenvolvimento do país.

Segundo seus escritos durante a década de 1950-1960, nos estudos raciais da sociologia brasileira Ramos (1965, 1995) critica que o negro fora transformado em tema, e dessa forma estabeleceu-se uma distância entre a concepção abstrata do seu ser e a sua realidade, fato que acabou produzindo uma divisão entre a vida do negro e os estudos a seu respeito, e não com ele. O negro-tema é a ótica branca construindo conhecimento colonizado sobre o tema racial que deseja e constrange o negro, mas não enxerga a si própria. Já o negro-vida refere-se à realidade concreta que o negro tem enfrentado, assumindo o seu destino, fazendo a si próprio nas condições hostis do racismo e das desigualdades da sociedade brasileira, para o qual:

O negro-vida é, entretanto, algo que não deixa se imobilizar, é despistador, protético, multiforme, do qual na verdade, não se pode dar versão definitiva, pois é hoje o que não era ontem e será amanhã o que não é hoje. (RAMOS, 1995, p. 215)

Na perspectiva deste autor a vida negra é marcada por uma partição colonial que diminuiu no negro a potência de sua existência, tornando-a um problema, um problema negro. Essa estranha experiência que parasita a vida do negro, a torna hostil ao branco que o estuda consumindo a condição humana que lhe é inerente. Tratar da vida do negro, conforme o autor é tratar das lutas e resistências para qual o negro não se deixa dominar, tão pouco a ciência tem domínio sobre seu ser.

Ser este que, presente na formação da estrutura social e demografia brasileira, possibilita a compreensão da nação, uma vez que a vida do brasileiro está repleta de negros - porque no Brasil o negro é povo - faz parte da matriz que constrói arduamente este país. Há, nesse sentido, uma compreensão de classe trabalhadora no Brasil inscrita na ideia de povo, se tornando um significante tão abrangente quanto a classe, no sentido da formação europeia. Negro é o conjunto da estrutura social da formação de classe no Brasil, fazendo diálogo direto com Clóvis Moura.

Sendo a maioria do povo brasileiro, Guerreiro Ramos compreende o negro sendo a norma, perspectiva que altera o modo de interpretação da questão racial no Brasil, que sempre se realizou a partir do “olhar” de uma minoria branca.

Desde que se define o negro como ingrediente *normal* da população do país, como povo brasileiro, carece de significação falar do problema do negro puramente econômico, destacado do problema geral das classes desfavorecidas ou do pauperismo. O negro é povo no Brasil. Não é um componente estranho de nossa demografia. Ao contrário é a sua mais importante matriz demográfica. E este fato tem de ser erigido à categoria de valor, como o exige a nossa a nossa dignidade e o nosso orgulho de povo independente. O negro no Brasil, não é anedota, é um parâmetro da realidade nacional. A condição do negro no Brasil só é sociologicamente problemática, em decorrência da alienação estética do próprio negro e da hipercorreção estética do branco brasileiro, ávido de identificação com o europeu. (RAMOS, 1954, p. 58)

Essa ótica descoloniza o modo como o negro é representado e acionado, e para o autor a sua integração³⁸ na sociedade brasileira precisa acontecer de modo autêntico, desde dentro, equivalente ao pensar que numa sociedade multirracial é a heterogeneidade das diferenças que a tornam singular, o que pode produzir democracia, guardada as especificidades de cada grupo que a habita.

Tomo a ideia de descolonização no sentido que lhe dá Walter Mignolo:

Descolonial significa pensar a partir da exterioridade e em uma posição epistêmica subalterna vis-à-vis à hegemonia epistêmica que cria, constrói, erege um exterior a fim de assegurar sua interioridade. [...] Descolonial implica pensar a partir das línguas e das categorias de pensamento não incluídas nos fundamentos dos pensamentos ocidentais. (MIGNOLO, 2008, p. 19)

Pensar desde dentro, ou pensar o negro a partir das condições concretas de vida, para além da hegemonia do negro mercadoria, do sujeito embrutecido pelo colonialismo, ou do indivíduo não apto a se integrar na sociedade competitiva de capitalismo dependente foi uma construção feita por Guerreiro Ramos, na busca de uma outra política que os estudos hegemônicos clássicos sobre o negro não quiseram ver. Nesse sentido compreendo a descolonização do seu trabalho, que segundo Mignolo (2008) “toda mudança de descolonização política (não-racistas, não heterossexualmente patriarcal) deve suscitar uma desobediência política e epistêmica”, isto é, transformar o sujeitado, o produto, o humilhado em agente social

³⁸ Alberto Guerreiro Ramos compreende o negro numa perspectiva de protagonismo e agenciamentos que isso possibilitou. Florestan Fernandes (1972, 2014) concebe o negro pelo passado escravista e a hostilidade que o capitalismo dependente competitivo gerou à sua vida prática.

potencialmente transformador. A desobediência epistêmica de Guerreiro Ramos reside na transformação do negro-tema em negro-vida.

Descolonizar significa assumir uma postura própria de autoafirmação, e que se referencie “desde dentro” para uma perspectiva afirmativa ante o padrão estético da cultura europeia dominante. Assim, o sociólogo pensou a questão racial no Brasil a partir de uma posição de autenticidade étnica, à qual a assunção da negritude é muito mais que a tonalidade da pele ou os atributos físicos, que importam enquanto valorização estética, mas é na postura insubordinada à avaliação produzida com critérios que lhes são alheios que a mesma acontece:

“Sou negro, identifico como *meu* o corpo em que o meu eu está inserido, atribuo à sua cor a suscetibilidade de ser valorizada esteticamente e considero a minha condição étnica como um dos suportes do meu orgulho pessoal. (RAMOS,1954 p.157)

Esta construção de negritude, que perpassa o reconhecimento estético do corpo conjuntamente com o processo de desalienação racial valoriza o negro, destacando a importância de pensar os sujeitos como agentes de sua própria história, e contrapondo-se à ideologia da brancura sob a qual o Brasil deveria seguir se identificando, fazia-se necessário alertar negras e negros para a afirmação dos atributos físicos que carregam em seus corpos. Desse modo, o autor vê a integração do negro na sociedade brasileira como uma verdadeira democracia racial, para que possa co-existir na nação brasileira.

A noção de democracia racial em Guerreiro Ramos difere da de muitos autores, pois está diretamente ligada à subalternização do negro na sociedade brasileira, para o qual criar condições adequadas de uma verdadeira inserção reside no fato de tornar o país racialmente democrático. Em artigo sobre o tema, Campos (2015) escreve que Guerreiro Ramos via a afirmação da negritude como meio para a construção da democracia racial no país, à medida que o “niger sum”, ato de assumir “eu sou negro”, não se opõe à mestiçagem, mas ao ideal de brancura que nega o caráter mestiço do povo brasileiro. Segundo Campos (2015) o expurgo da ideologia da brancura abre a possibilidade para a reposição da democracia racial como projeto político autêntico, e não, apenas, como pretexto para a aculturação.

Guerreiro Ramos recusa as teorias raciais vigentes, exteriores a um projeto de nação autêntico, pois promoviam uma forma de exotização do negro, por isso o autor buscou uma visão voltada à realização de uma democracia racial efetiva e preocupada, inclusive, com a emancipação econômica nacional. De acordo com Campos (2015), o intelectual criticou os defensores da democracia racial, sobretudo Gilberto Freyre, no modo como eles embutem em suas teorias uma aculturação do negro brasileiro, contra a qual o negro está totalmente aculturado, o que não é percebido por mestiços-claros seduzidos pela miragem de uma brancura transposta por mentalidades colonizadas.

Conforme Murytan (2006) isto corresponde a um obstáculo à assunção identitária, uma vez que para Guerreiro a construção da identidade racial no negro é a própria visão humanista que compreende a dialética da negritude, alicerçada sobre três prerrogativas complementares: a) a assunção da negritude pelo “homem de pele escura” (termo de Guerreiro), o niger sum (tese); b) a suspensão da brancura (antítese); c) uma compreensão humanística do valor objetivo da negrura e da luta negra (síntese). Trata-se de uma visão político-filosófica, aqui intitulada de personalismo negro, alicerçada na percepção de que, para o “homem de pele escura”, a luta humanista passaria, inevitavelmente, pela assunção dialética de sua prerrogativa circunstancial como negro, tido como o único caminho para elevar-se ao plano da pessoa.

E segue Murytan (2006), explicando que a visão humanista, enquanto experiência particular de autorealização humana em que o “homem de pele escura” concretizaria sua existência como ser potencialmente livre da identidade racial essencialista é um apelo àquela reproduzida pelos discursos e normatizações sociais que teriam transformado o negro na história do Ocidente. Em outras palavras, trata-se de um caminho para desconstruir o imaginário racista que historicamente impediu os negros e seus descendentes de participarem como iguais nas interações sociais e na construção da cidadania.

A respeito da condição alienada inerente às sociedades que passaram pelo processo de colonização, como é o caso do Brasil, Guerreiro exprime a operacionalidade de sua dialética da negritude:

“[...] Mas, pratiquemos um ato de suspensão da brancura e com este procedimento fenomenológico nos habilitaremos a alcançar a sua precariedade e, daí, a perceber a profunda alienação estética do homem de cor em sociedades europeizadas como a nossa. De repente nos torna óbvio o nosso empedernimento pela brancura, nos torna perceptível a venda dos nossos olhos. É como se saíssemos do nevoeiro da brancura - o que nos parece olhá-la em sua precariedade social e histórica. E ainda que, por um momento, para obter certa correção do nosso aparelho óptico, poderíamos dizer que das trevas da brancura só nos libertaremos à luz da negrura. [...] (RAMOS, 1995, p. 243)

Ser negro, ou não negro e internalizar esse valor numa sociedade colonial racista, a partir de um território estigmatizado pelo processo raça e classe cujo ideal valorativo gira em torno do branco e da meritocracia causa danos na autoestima, bem como na forma de se compreender dos sujeitos, por isso entendo que:

“[...] A análise que empreendemos é psicológica. No entanto, permanece evidente que a verdadeira desalienação do negro implica uma súbita tomada de consciência das realidades econômicas e sociais. Só há complexo de inferioridade após um duplo processo: - inicialmente econômico; - em seguida pela interiorização, ou melhor, pela epidermização dessa inferioridade” (FANON, 2008, p. 28).

Por este viés, Guerreiro dialoga com Fanon, concebendo a condição "étnica" do negro brasileiro derivativa de sua pertença a um grupo socialmente construído que, embora majoritário no país, possui uma identidade social dada pelo "Eu", no caso, o "branco" brasileiro. Logo, os autores investem na desconstrução da ordem dominante, do *status quo* para que o negro subalternizado possa tornar-se senhor de si, consciente dos mecanismos sociais que o colocaram na condição subalterna:

“Em outras palavras, o negro não deve ser mais colocado diante deste dilema: branquear ou desaparecer, ele deve poder tomar consciência de uma nova possibilidade de existir; ou ainda, se a sociedade lhe cria dificuldades por causa de sua cor, se encontro em seus sonhos a expressão de um desejo inconsciente de mudar de cor, meu objetivo não será dissuadi-lo, aconselhando-o a ‘manter as distâncias’; ao contrário, meu objetivo será, uma vez esclarecidas as causas, torná-lo capaz de escolher a ação (ou a passividade) a respeito da verdadeira origem do conflito, isto é, as estruturas sociais” (FANON, 2008, p. 95).

Ao mesmo tempo em que o negro não deve estar fadado ao branqueamento, também não deve essencializar sua existência ao afirmar a negritude sem questionar as estruturas sociais construídas historicamente, e que o colocam em posição subalterna. Identificar essa situação é desmistificar o “problema do negro”, verdadeiramente um reflexo da patologia social do branco brasileiro. Foi uma minoria de brancos letrados que criou esse problema, adotando critérios de trabalho intelectual, não induzidos de suas circunstâncias naturais diretas. (RAMOS, 1995, p. 236).

Depreendo desse modo que o racismo no Brasil é um problema branco, de tal maneira que não cabe à população negra o ônus da reeducação da sociedade. Todavia, superar o racismo demanda reconhecer a humanidade nos povos de pele preta, por parte dos brancos e a complexa teia social que vincula aspectos culturais, psicossociais, aspectos de moralidade e também aspectos de desigualdade social por parte dos negros. Estas variadas formas de dominação que discriminam são inerentes às pessoas portadoras de pele escura, demandam tratamentos específicos, de tal maneira que as reivindicações por equidade se apresentem combinadas com outros mecanismos identitários, pois não sendo um grupo em essência, a sociedade capitalista racista patriarcal colonizada explora os negros como sujeitos mais suscetíveis à desigualdade social.

Democracia racial e afirmação da negritude (niger sum) são projetos político-identitários que ainda rivalizam no debate público brasileiro. A defesa feita por Guerreiro ao niger sum decorre dos valores intelectuais nacionalistas que singularizam o tipo de sociólogo que é, e seu projeto de nação para o Brasil. Seu desejo de democracia racial esperava que a resolução da questão racial perpassasse no debate nacional as partes envolvidas no conflito, quais sejam brancos, mulatos e negros. Assim, a democracia racial para este intelectual é um projeto de Brasil que parece fazer parte do modo como uma grande parcela do país se enxerga e se projeta no futuro.

Nesse sentido, para o sociólogo a assunção da identidade negra visava liberar o negro das contaminações estrangeiras, para um desvelamento da lógica da

colonialidade, que desloca o plano subjetivo para a ordem material concreta das condições vividas pelo negro, ao mesmo tempo em que ao desconectar-se dos efeitos totalitários da branquidão onde se encontra aprisionado, seu projeto permitira a brancos, negros e mestiços perquirir o ideal da democracia racial, no propósito de servir de modelo às demais nações colonizadas. Eis o sentido de identidade descolonizada.

3.1.3 – Beatriz do Nascimento e a referência espacial da identidade

Se para Guerreiro Ramos o corpo é uma forma de trazer à tona uma autenticidade étnica e tomada de consciência, Ratts (2007) referindo-se à Beatriz do Nascimento, escreve que para a autora corpo e espaço estão diretamente ligados ao desalienar-se, o que corresponde a um modo autêntico de identificação. Segundo Ratts (2007, p. 66) em Beatriz do Nascimento a identidade negra está na inter-relação entre corporeidade e territorialidade, significando a busca da imagem perdida para aqueles que empreendem o projeto de tornar-se pessoa, sobretudo quando se analisa a configuração territorial brasileira à maneira como sua espacialidade é marcada.

A autora referencia sua reflexão na presença dos quilombos, e como sua materialidade possibilita a evocação da memória em perspectiva histórica na qual o quilombo é a história viva se fazendo. Considerando uma leitura original e alternativa à identidade negra no Brasil, ao pesquisar os quilombos como sustentáculos africanos e marcadores territoriais de uma organização social negra que existe na resistência, Beatriz insere o espaço na história do Brasil e contribui de modo pertinente à reconstrução territorial da luta de homens e mulheres postergados pela modernidade. Essa compreensão tão pertinente à Geografia tem como legado a relação identidade-corpo-espaço enquanto alargamento de expectativas da afirmação da humanidade individual e coletiva do negro na identidade nacional.

Identidade-corpo-espaço foram temas centrais nas pesquisas de Beatriz do Nascimento, que se debruçava no estudo e compreensão da “continuidade histórica” sobrevivente do período colonial e testemunho da readaptação de uma organização social e territorial africana no Brasil, em que:

O Quilombo emergia enquanto símbolo da luta dos negros por um espaço digno na nação, um espaço de liberdade, território de paz. Assim, as favelas, os “bailes black”, as comunidades negras rurais emergiam como essa continuidade: de homens que procuravam construir territórios alternativos. Abriam-se com seus estudos vários aspectos como a toponímia, a memória, a relação África-Brasil, a territorialidade e o espaço, contribuindo para uma nova postura crítica no seio da História, ultrapassando as visões ortodoxas que procuravam explicar todos os fenômenos políticos através da questão de classe. Para Beatriz, o Quilombo e a África, mais que meros objetos de pesquisa, era terras-mães imaginadas (GARCIA, 2009, p. 123).

Depreende-se da reflexão acima que o quilombo não significa uma entidade do passado, ou algo cristalizando na história, e sendo matriz ideológica da resistência, na qual Nascimento (apud RATTS, 2007, p.110) atualiza a “continuidade da vida, sem clivagens, embora achatada por vários processos e formas de dominação, subordinação, dominância e subserviência”, para qual Nascimento (apud RATTS, 2007, p.57) “as áreas territoriais onde se localizaram quilombos no passado supõem uma continuidade física e espacial preservando e/ou atraindo populações negras no século XX”.

A autora atualiza a noção de quilombos no espaço urbano ressignificado na favela como espaço de continuidade de uma experiência histórica que sobrepõe a escravidão à marginalização social, segregação e resistência dos negros no Brasil, (CARNEIRO, 2007, p. 11). Beatriz do Nascimento (Aracaju, em 12 de julho de 1942; Rio de Janeiro, 28 de janeiro de 1995), historiadora pernambucana migrante no Rio de Janeiro que pensa o negro imerso na ligação África-Brasil expressa a existência dos quilombos como possibilidade de construção de identidades negras, principalmente pelo modo como este se expande, associando o termo a espaços urbanos como morros, favelas e periferias. Para a autora, a continuidade histórica da luta do negro nos quilombos é a marca nacional da presença africana, que representa um modelo brasileiro capaz de reforçar a identidade negra.

Para isso, usa como exemplo a transformação do quilombo de Jabaquara, em São Paulo/SP, onde os negros fugiam das fazendas paulistas em busca de um quilombo, mas o que encontravam era uma favela, frustrando assim seu ideal de território livre onde podiam preservar expressões da cultura africana, e constituírem

uma reação militar ao regime escravista. Essa relação possível da continuidade dos quilombos em morros e periferias de centros urbanos em determinadas cidades brasileiras, como o caso do Bairro Bom Jesus em Porto Alegre/RS, gera novas territorialidades, construídas ou recriadas junto a novos territórios, constituindo identidades em processo.

Gomes dos Anjos (2006, 2007) adverte da influência exercida pelo mercado imobiliário, assim como Vieira (2017) sobre os modelos de urbanização que a cidade de Porto Alegre sofrera, fatores que ocasionaram o afastamento da população negra do seu centro, e sua reterritorialização na periferia da cidade. Do mesmo modo Campos (2012) reflete os mecanismos pelos quais a população negra tem sido constantemente interpelada no espaço urbano pelo modelo excludente com que sua dinâmica mantém a dominação racial do poder.

Beatriz do Nascimento compreende esse fenômeno pelo protagonismo dos sujeitos que passam a reinventar a luta quilombola na periferia dos grandes centros urbanos. A caracterização que dá ao quilombo no século XX vai alimentar os anseios de liberdade na consciência nacional, contemporaneamente ressignificada nos centros urbanos, pela reivindicação da cidadania no acesso à moradia, educação, trabalho, saúde, transporte coletivo e demais equipamentos essenciais à qualidade de vida da população. Portanto, o quilombo não é elemento residual do passado, mas história presente se refazendo na intersecção da espacialidade, ampliando as possibilidades identitárias que se reivindicam e reinventam na busca por condições melhores de vida ligadas à dimensão espacial das lutas sociais.

Outrossim, é no corpo regido pela força do seu *Ori*³⁹ que a identização do negro acontece. Essa leitura retoma a ideia de corpo dotado de razão, que cindido pela colonialidade, destituía no negro a força do pensamento. Identidade que não faz distinção entre corpo e mente, mas os articula e redesenha um espaço sobre o qual a corporeidade negra tem sua potência reconhecida. Corpo e espaço, ao formarem a territorialidade negra em Beatriz do Nascimento, recompõem-se mutuamente na afirmação do negro como seres humanos não essencializados:

³⁹ Termo de origem yorubá que significa cabeça, espírito. Segundo Ratts (2009) é concepção da retomada por meio da cabeça do domínio do corpo, depositário da memória de um passado comunitário de um corpo individual e comunitário destruído pela dominação colonial mercantilista.

Da cabeça aos pés, repleta de signos, a imagem no espelho fala ao corpo que desenha o espaço. A todo lugar e momento os dois [corpo e espaço] se fazem perguntas que tão cedo irão se calar. Imagem como representação visual, fotografia e filme; corpo como território das relações de poder e de racialização; identidade como reconhecimento e como possibilidade de recriação inclusive do pensamento negro; amplexos entre a razão e a emoção. (RATTS, 2007, p. 69)

Fragmentado pelo terror colonial, o corpo é regido pela força de seu *Orí* para retomar desde si o complexo singular da afirmação individual e coletiva. No documentário *Orí* (1989) dirigido pela socióloga e cineasta Raquel Gerber⁴⁰, a autora apresenta-se protagonizando a própria vida ao narrar a comunidade negra em sua relação com o tempo, o espaço e a ancestralidade representados na ideia de quilombo, onde falar de si mesmo, de acordo com Ratts (2007, p.64), é o fundamento de sustentação da tentativa de interpretar a realidade da população negra brasileira, metaforizada no movimento negro.

Novamente sendo negritude a identidade que toma no corpo os valores pessoais da autenticidade étnica, e que se amplia na extensão espacial dos quilombos como extensão geográfica do corpo negro no espaço, sua transformação nos espaços de periferia, territórios e lugares de negros marcam uma forma própria de territorialidade negra de onde emergem geo-grafias e se conformam novos territórios de reinvenção da vida. Nesses territórios, o negro-povo de Guerreiro se encontra com o quilombo de Beatriz, tratando de dar corpo ao negro-vida, que se esmera cotidianamente no processo de quilombagem de Clovis Moura. O percurso desses autores fez emergir processos identitários a partir dos diferentes modos como se inseriram no contexto brasileiro, tornando seus posicionamentos identidade para si, mobilizando o grupo a construir uma esfera pública de legalidade fundada na igualdade de direitos.

Uma vez que além de maioria da população, o negro também é a matriz populacional que mais abriga as favelas, morros e periferias brasileiras, os autores preocuparam-se em recolocá-lo no território da existência, na contramão da política

⁴⁰ Cineasta responsável pela direção do documentário *Orí*.

do branqueamento, objetivando nos apresentar outro modo de vida para além da inércia colonial objetificada no capitalismo. Essa noção foi aprofundada por Beatriz, cuja especificidade de seu corpo marcou sua escrita/narrativa em face de um racismo múltiplo de raça-gênero-espaço, que de acordo com Ratts (2007, p. 50) à semelhança de Neusa Santos Souza (1983), suas preocupações se voltaram a esse processo em que um segmento étnico-social deseja ser ou tornar-se o outro, inclusive pela falta ou afastamento de referências negras.

Dito isto, Clóvis, Guerreiro e Nascimento podem constituir essas referências dentro de um quadro positivo da aquisição da identidade negra em todas as etapas geracionais, principalmente no âmbito escolar. Outrossim, os autores fortalecem a ação afirmativa referente à Lei 10.639/03, ofertando uma compreensão da mesma por um viés protagonístico em que suas definições de projeto de sociedade são também projetos de território.

É nesse sentido que a Neusa Santos Souza (1983, p. 77) sinaliza para o processo de tornar-se negro no Brasil, ao expor que a rejeição sentida pelo negro em relação a si próprio é consequência da indução racista de seus algozes históricos, e para tanto se faz necessário determinado grau de consciência para que esse quadro se inverta, visto que o processo de “tornar-se” mobiliza viver os estereótipos coloniais que em sociedades racistas atingem o corpo negro. Para a autora, no Brasil “ser negro é tornar-se negro” (ibid.), num contexto da ambiguidade do racismo e da crescente desigualdade social, por isso um sentimento dolorido advindo de uma prática brutal de luta para ser o que se é, principalmente quando essa experiência acontece numa sociedade de cultura, valores, crenças e ideais de referências brancas.

A passagem do “ser” para o “tornar-se” é genial na compreensão do processo em que o colonial cede espaço para a transformação, e se faz importante pontuar o dado da desigualdade aqui colocado, que inclusive dialoga com nossa empiria investigativa, vistas as condições de integração do negro na sociedade de classes, sobretudo o quadro político atual que, novamente, toca nas questões estruturais da sociedade brasileira. É o velho esquema raça e classe que mostra sua face, para o

qual Clóvis Moura durante as décadas de 1970-1980 se ocupou em pensar o lugar do negro no cenário nacional.

A descoberta dos processos sociais que deflagram no negro sua subalternidade na sociedade, mas acima de tudo sua participação nas lutas e resistência por melhores condições de vida nos territórios que habitam e em âmbito nacional é um processo de tomada de consciência do próprio espaço vivido. Assim caracteriza-se a territorialidade, o processo identitário formulando estratégias de emancipação das práticas que o colonialismo fixou sobre a negritude, a fim de demarcar um território onde se possa dar-se em autenticidade.

Território e Identidade são valores civilizatórios afro-brasileiros inscritos em todos os tempos e espaços da vida social, e assim como a africanidade do corpo negro possuem papel importantíssimo na recuperação da identidade alienada pelo colonialismo. Entretanto, a colonialidade neles embebida influencia a maneira de jovens estudantes negros, habitantes de um território estigmatizado, construir suas experiências identitárias pelo olhar que lançam ao mundo e sobre si, e apesar do racismo e das injustiças sociais, a população afrodescendente sempre afirmou a vida protagonizando seu destino, por isso constituindo distintos modos de ser brasileiro no Brasil.

Procedo, nesse sentido, ao próximo capítulo, cujo conteúdo dialoga com possíveis perspectivas de identificação dos moradores da Bonja e sua visão de mundo, mediados na compreensão que o QuilomBonja construiu, a fim de “ser um elo a mais” ante o jogo das representações do/no “mundo da Bonja” e as geo-grafias que, ao marcarem e serem marcadas pelas identidades nele presentes, influenciam de certa maneira como cada individualidade está se construindo identitariamente.

4. Pro mundo da Bonja: Geo-grafias da experiência vivida

Nesta etapa do desenvolvimento do trabalho, cuja análise se centra na dimensão espacial do bairro, utilizo o conteúdo das entrevistas com os moradores, bem como os relatórios das mesmas, transformados em saberes pelo QuilomBonja, a fim de apreender como os sujeitos operam e dinamizam as relações sociais no território vivido. Minha ideia é que a escrita possibilite expressar o movimento de enaltecer a voz de quem diz sobre a vida que resiste, por isso a perspectiva dos estudantes é fundamental para acessar os significados e sentidos de ser, pertencer, viver e compartilhar histórias de dor, lutas, dificuldades, sonhos e conquistas no - e a partir do - território da Bonja.

Essa compreensão traz à tona a concepção de geo-grafia, que segundo Porto-Gonçalves (2015), é uma compreensão prática e um compromisso político tecido com pessoas e com movimentos sociais, numa espécie de ações que marcam o espaço com o povo que ao produzirem suas condições de existência também produzem espaço. Essa forma de “grafar” o território vivido desde os “debaixo” é um modo de marcar presença e afirmar a existência historicamente invisibilizada dos grupos considerados subalternos.

É quando eu digo que Geografia não é um substantivo, mas um verbo que me permite geograficamente, representar graficamente o espaço de vida das pessoas, mostrar o espaço a partir de baixo, em seus detalhes e em suas experiências. A questão de traçar a terra é uma questão mais macro. A terra, o espaço, assim entendido, é uma condição da existência do homem. Geograficamente é a maneira de abordar o sentido de território / territorialidade / territorialização como os movimentos sociais de resistência e luta. (PORTO-GONÇALVES, 2015, p. 246)

Conforme o próprio autor essas geo-grafias têm no conflito sua própria forma de acontecer e enquanto marcas impressas no espaço surgem como tensão territorial inerente às relações sociais e de poder. Empiricamente, a investigação manifesta essas contradições nas diferentes formas como o território vivido é percebido e representado na construção do conhecimento no contexto do conflito que um “território urbano empobrecido, de maioria negra, feminina e da classe

trabalhadora gera como processo identitário na pluralidade de seus moradores⁴¹". Esse conflito de onde emerge o bairro com relação à sua inserção na cidade, e a forma como é percebido, tem relação direta com a racialidade, pois o racismo contemporâneo também organiza o espaço e suas formas de representação.

A partir dessas geo-grafias, o conceito de território vivido toma forma como parte do pertencimento que as experiências oriundas das práticas espaciais dos estudantes fomentam em suas territorialidades. O conhecimento experiencial trazido pelos estudantes direciona minha leitura à análise da categoria de território vivido, tendo em vista sua relevância à subjetividade, identidade e conhecimento do sujeito na sua relação com o espaço geográfico. De acordo com Paula (2009):

Os estudos de territórios vividos surgem frente ao dado empírico de que os indivíduos ou, ainda, grupos sociais conformam territórios. Expressa, portanto, um movimento de inclusão de dinâmicas socioespaciais de pequena escala ao interesse dos geógrafos (PAULA, 2009, p. 12).

Como já discutido, Rogério Haesbaert (2004, p. 40) apresenta três concepções sob as quais território é compreendido: a econômica, a política e a cultural. A releitura do território vivido está no interior desta última, cujo debate gira em torno da "[...] dimensão simbólica e mais subjetiva, em que o território é visto, sobretudo, como produto da apropriação /valorização simbólica de um grupo em relação ao seu espaço vivido". No entanto, de acordo com Paula (2009) o território vivido não compõe o acervo tradicional dos estudos territoriais, mas o que renunciou a discussão sobre sua dimensão vivida foi a territorialidade, onde grupos que o delimitam se apresentam com o sentido de pertencimento, uso e vivência em um recorte do espaço.

Então, desde o entendimento que o campo da pesquisa me possibilitou, tomei o conceito de território vivido pela sua construção epistemológica diretamente ligada à experiência territorial cuja base é o lugar, dialogando com as vivências dos estudantes, seu pertencimento e o processo identitário, atravessados por relações de poder que hierarquizam o vivido, mas nem por isso inibem que se construam

⁴¹ A frase entre aspas tem origem a partir da pesquisa no site Observapoa, nas entrevistas com os moradores e no que o Apêndice A revelou na pesquisa.

territórios do simbólico nos diferentes vínculos que a dimensão vivida da experiência territorial proporciona. O território vivido se caracteriza pelo modo como, em suas vivências, os estudantes conformam o bairro, o que me permite a reflexão sobre sua construção identitária.

4.1 A Bonja por ela mesma

“Ideias não surgem do nada, ideias surgem da tua vivência de mundo, de onde tu vem, de onde tu saiu. Eu venho da Bonja que **era** a segunda comunidade mais violenta de Porto Alegre, mas eu venho de um projeto que me ensinou o que é reciclagem, educação. Um conceito novo de mundo que o capitalismo explora, mas ainda assim há esperança”. Morador J

A sedução do lugar, explica o RAP Bonja City⁴², se manifesta em cada história particular, cada casa construída, cada sujeito que compõe o mosaico que é o bairro Bom Jesus, onde as pequenas histórias que o tornam tão culturalmente rico são relatos de sobrevivência, solidariedade, acolhida e dificuldade, estigmatizadas no espaço urbano da capital gaúcha. No entanto, a situação que se arrasta no território e permanece como representação, conforme a música, atribui às pessoas a culpabilização pela condição em que vivem, e sendo um “valor invertido” precisa ser refletida, tendo em vista o modo como ocorre sua adesão aos corpos dos sujeitos que habitam o bairro. É o que indica um dos moradores entrevistados:

Tem, tem muito né, esses problemas de dizer que mora na Bonja e procurar emprego, largar currículo [...] já chamam de ó é marginal. Ih é da Bonja? Tu é dos Bala? Aí o cara fica naquela né, e pra se defender só dando porrada. Guri de periferia se defende na porrada. Aí tu é violento, aí veio a polícia e o cara também é preto. Aí já viu [...] Morador E

Conforme o entrevistado narra sua experiência, ele também faz uma reflexão sobre a sua fala, insistindo aos estudantes que:

“[...] nós, guri da Vila, vive se defendendo na porrada, mas é porque a vida nos ensina assim. Chega na escola, faz uma dinâmica professor, faz uma reflexão. Claro, não hoje, não amanhã, mas lá no início da vida escolar pra chegar e se formar e entender que nós não nascemos assim, o mundo que faz isso na gente. Morador E

⁴² Bonja City é uma música construída por um grupo de amigos e moradores do Bairro Bom Jesus. Sua letra é marcada pelo cotidiano no bairro, e faz pensá-lo imerso no cotidiano urbano da capital gaúcha.

Outra situação que endossa a fala anterior, com relação à experiência de morar na Bonja foi relatada ao Grupo por um de nossos entrevistados, que quando estudante na PUC⁴³ fora abordado por colegas, não uma única vez, os quais lhe tratavam com estigmatização, justificando-se pelo fato de ser morador do bairro:

[...] Tinha um [colega de aula] que eu chegava na aula e ele fazia um gesto como quem diz “escondendo a carteira”. Eu sentava afastado, vinha uns brancos filhinhos de papai sentavam do lado e perguntavam quanto eu cobrava pra comprar pra eles. [...] a última gota foi no estacionamento da Faculdade. O cara me abordou com um monte de dinheiro pedindo pra eu comprar pó e tal. Acho que foi aquilo ali que me fez largar o curso. Hoje sou adulto, lido com esses babacas de outra forma. Morador A

“[...] quando eu entrei na faculdade, eu era mais moleque, claro que morar aqui causou constrangimento porque a Bonja é a terra dos “Bala na Cara”, **segundo a mídia nos passa** o tempo inteiro, **repetidamente**. Isso acaba nos prejudicando como morador dessa comunidade, o que acaba nos constrangendo. E vocês [dirigindo-se aos estudantes] têm que saber que quando era adolescente, guri, eu sempre dizia que era do Partenon, ou da Zona Leste de Porto Alegre. Hoje, como adulto, eu me preencho com o que as pessoas chamam de defeito da Bom Jesus, como sendo qualidades. Orgulho dessa comunidade que me humanizou. Morador J (Grifos meus)

As falas transcritas, repletas de estereótipos, fazem pensar a internalização dos mesmos nos estudantes, nos quais notei o endosso da fala dos entrevistados. Internalização que embora já adultos dizem ter superado, é feita de maneira inconsciente, mas não é absoluta. Experiências como essas fizeram com que um grupo de amigos moradores do bairro interpelasse a violência com cultura durante sua juventude, ao problematizar uma única forma de ver a Bonja, pensaram estratégias de resistência questionando a necessidade de “mudar esse valor invertido”. O grupo de amigos que se reuniu e fazia música como forma de protesto e alento nas ruas do bairro nos faz pensar os processos educativos instituídos ante as narrativas de violência:

Sobre o festival de RAP “Da Bonja pro Mundo”, esse rap Bonja City quem fez foi o Ricardo, o popular Nego Prego. Hoje ele mora na Rússia, é militar. Na época a gente queria motivar a galera, fazer um

⁴³ A PUC/RS – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul dista aproximadamente 1km do bairro, e conta com serviços essenciais na comunidade, como o Posto de Atendimento de saúde.

agito, porque lazer e distração aqui, só se nós fizer. Era uma forma de mostrar a cultura, e uma forma de tirar a gurizada da zoeira.
Morador K

Conforme nos explicam Morador A e Morador K, no final dos anos de 1990 o RAP criava uma certa pertença dos sujeitos em se responsabilizar com o seu bairro, funcionando como ferramenta de contraposição à produção da violência, visto que “os problemas da Bonja, não exclusivos a ela, precisavam ser resolvidos só por ela”, argumentam. Percebi que há uma produção cultural que é política ao mesmo tempo, e isso colocou a necessidade de refletir o bairro como um espaço onde os sujeitos criam cotidianamente formas de resistência que, ao seu modo, combatem problemas sociais estruturais com esporte, cultura e música, evidenciando uma periferia bem mais atuante do que se imagina.

Em reflexão no QuilomBonja, a música Bonja City reproduzida durante a terceira oficina – O território vivido e as representações do vivido – acionou uma série de mecanismos para que os estudantes manifestassem seu pensar sobre o bairro. Essa escrita organizada em forma de dissertação é apenas uma interpretação, que representa algumas das expressões dos sujeitos sobre seu território vivido, a fim de apreender suas epístemes.

Morar aqui na Bonja é enfrentar as pessoas te julgando. É tipo sobreviver num beco escuro e saber que a luz do dia é uma luta nova. Rosa Parks

Viver aqui é um aprendizado diferente por dia. Você aprende coisas que você nunca iria pensar. Você vê coisas, você sente coisas. Há dias que é um lixo, há dias de paraíso. Sasuke

Não é difícil viver na Bonja, mas já estamos acostumados. Tem que saber lidar porque tem ladaia sim, mas não pode deixar elas estragarem as coisas boas. Beija-Flor

É se sentir feliz, ter orgulho de ser vileiro, acordar com o movimento das pessoas indo trabalhar. Se sentir a vontade. Índia

Tem seu lado bom e lado ruim de morar aqui, mas o tráfico é o que estraga. O lado ruim é que a polícia te bate, e se não gostar da tua cara te bate de novo (risos). Lado bom é as amizades e os vizinhos. Sniper

Essa música aí ela fala que a Bonja faz parte da cidade. Eu não sabia isso. Pensei que a Bonja era de Viamão. Xande

A experiência de trabalho com a música gerou as reflexões transcritas que convergiram à dimensão espacial do bairro enquanto território vivido, pertencimento, lugar e “pedaço” da cidade, e a partir dessas noções passei a fomentar a noção de identidade pela territorialidade dos estudantes. Essa emergência a cada entrevista realizada nos diversos espaços do bairro, mas o ambiente escolar foi o principal espaço de produção, onde agendamos no turno inverso ao das aulas dos estudantes a grande parte das entrevistas. Possibilitar aos jovens uma escuta atenta de seus vizinhos, parentes, conhecidos e pessoas que nunca viram na vida, mas que compartilham um espaço comum permitiu que o Grupo refletisse sobre o arranjo espacial do bairro, relações de poder, organização comunitária, dilemas da classe popular e o modo como o bairro se relaciona com o espaço urbano portoalegrense.

Com relação à formação territorial do bairro os estudantes puderam pensá-la criticamente durante a quarta oficina – Presença negra no espaço urbano –, ministrada pela professora pesquisadora Daniele Vieira, que complementou algumas questões que as entrevistas deixam em aberto. Esse trabalho possibilitou aos estudantes que revisitassem momentos importantes do campo para dialogarem suas impressões da cidade a partir do seu bairro. A oficina possibilitou a leitura do Grupo referindo-se ao negro na capital gaúcha, suas territorializações, contornos e movimentos a partir das “modernizações” do espaço urbano. Nela os estudantes consideraram a formação do território do bairro como um processo racializado pela remoção de negros e pobres do centro em direção a uma periferia destituída de total infraestrutura. Esse contato fortaleceu nos estudantes uma aproximação das relações entre bairro e cidade estabelecidas nas entrevistas:

Assim como a professora explicou, os negros do centro que vieram pra cá não se sentiam intimidados com o racismo que sofriam. Fizeram do jeito que dava, ainda são exemplo de superação para os negros que sofrem racismo. Sniper

Houve um boato que o aluguel ia subir demais daí sendo assim eles eram obrigados a aceitar porque ficaram com medo de não conseguir pagar e foram expulsos. Aqui na Bonja tem esse boato de tirar a gente daqui[...] Delacruz

Agora sei como Porto Alegre se formou com a Bonja. Sobre as “modernizações” do centro eu vi como um pretexto para jogar as pessoas negras e pobres pra fora do centro com uma desculpe de

deixar o centro mais “bonito” (ou seria mais branco?). Dez anos depois a mesma desculpa para mandar os negros e pobres para Restinga [...] e no início da canalização do Dilúvio eles foram empurrados para o Mato Sampaio (atual Bom Jesus). Antes eu não entendia o porquê eles venderam as casas, mas acho que era a melhor forma de não trocar o certo pelo duvidoso, porque prometeram casa pra eles e não sabiam se o aluguel ia subir. Menino da Copa

Eu acho uma idiotice, abuso de poder fazer isso. Tirar as pessoas da própria casa sem consentimento é um absurdo. [...] eu acho que tem dois lados, um que pelo menos eles tinham uma garantia, um lugar para morar e eles não iam ficar ao relento. E o outro lado é que não tem outro lado. Era isso e deu. Pandora

A partir dos posicionamentos dos estudantes problematizei a forma como a Bonja foi sendo formada, e refletimos a leitura feita pelo Morador A, que explicou a chegada das primeiras famílias no Mato Sampaio, trazendo a ideia do Bairro Bom Jesus como um moderno Quilombo Urbano. Desde aí, os estudantes se posicionaram:

Eu acho que concordo com o que ele [Morador A] fala porque realmente a Vila Bom Jesus é um Quilombo porque aqui a cada 10 pessoas 7 são negras. Sniper

[...] essa fala de que a Bom Jesus é um Quilombo porque os negros foram sendo empurrados para o Mato Sampaio é pertinente, e hoje tão querendo comprar aqui novamente devido à sua ótima localização geográfica. Menino da Copa

O Morador A falou que aqui na Bonja tem mais negros do que brancos, por isso que a Bonja é um Quilombo? Também, mas tem uma organização que era a rádio comunitária, a 470, esses RAP que ajudavam o pessoal daqui a não fazer ladaia. Força de gente preta, bah! Delacruz

Eu achei muito bom ele se identificar assim com a Bom Jesus, um Quilombo. Ele [Morador A] falou que tinha rádio comunitária, que tinha grupo de Rap, mesmo apanhando da polícia eles fizeram muita coisa legal e ajudaram a organizar um pouco. Aquilo que diz que aqui não dá pra correr risco eu também concordo. É um Quilombo mesmo. Pereira

O que observo antes e depois dessa oficina e das entrevistas é que a ausência de referenciais positivos com relação à Bonja, uma vez que os estereótipos tomam lugar do protagonismo social, faz com que os estudantes não atribuam sentido em se compreender pertencidos ou se dizerem parte do território por eles

vivido, dificultando torná-lo fonte significativa de saber. Por sugestão de Nauak acrescentei na segunda parte da quarta oficina uma reportagem sobre o bairro, segundo o qual “poder me ver numa reportagem com orgulho num bairro que só mostra tragédia é muito tri”.

Seguro | <https://globoplay.globo.com/v/5538946/>



Figura 6: O bairro no Globo Esporte
Fonte: <https://globoplay.globo.com/v/5538946/>

Ver-se em rede nacional, fora das páginas policiais, para além do espaço da pobreza econômica e da marginalização, gera sentimentos de pertença e orgulho com o território vivido. Os estudantes, embora o cotidiano por vezes pesado, mas não menos esperançoso, refletem o bairro como um espaço que não é absoluto, mas um vir a ser no qual seus moradores se constroem junto com a construção do lugar:

Eu senti que pra querer ser alguém na vida tem que sonhar apesar das dificuldades. Iluminada

Me sinto alegre porque a Bonja apareceu na TV e não foi uma reportagem de homicídio. Nauak

Fiquei feliz de mostrar para todo o Brasil que aqui é uma realidade difícil, mas as pessoas têm muitos sonhos sim. Porém poucas realizam. Mas eu acho que pode ter um futuro feliz só morando em outro lugar. Índia

O vídeo mostra que cada pessoa é um futuro a ser feito. Liniker

O sentimento é de reconhecimento porque você se sente feliz por sair do estereótipo. Menino da Copa

Conforme os encontros aconteciam, as discussões se complexificavam e os estudantes se colocavam como sujeitos, percebi que uma compreensão crítica da realidade da Bonja emergia, e com ela os primeiros indícios de que a visão do bairro que problematizo no capítulo dois, “Da Bonja pro Mundo” estava sendo questionada, e vagarosamente permitindo espaço a compreensão de que a identidade se afirma sob uma referencia espacial positivada. Essa leitura não está sendo generalizada, tendo em vista os desafios cotidianos que o bairro enfrenta, no entanto os estudantes sabem que isso não é uma forma pronta e acabada da realidade em constante movimento:

“[...] tem uma história show sobre aqui, mas às vezes a gente deixa a violência ser mais forte e não vê coisas positivas” Princesinha.

A reflexão sobre o bairro com as pessoas que o habitam fomentando a reflexão das territorialidades como tomada de consciência do território vivido deu-se também como construção de uma nova visão de si, para além do estereótipo marcado do “sujeito periférico marginalizado”. Essa situação, surgindo ora dos depoimentos colhidos, ora pelo modo como os estudantes problematizavam com os entrevistados a realidade vivida no bairro, abriu caminhos para pensar a pertença negra e as distintas formas de ser/estar negro.

Nesta etapa o Grupo conheceu a atuação da AMBOJES e com ela um trabalho que desde 2015 busca reeducar o bairro na perspectiva de sua pertença racial. A fim de reconstituir as marcas da presença negra na cidade, o Museu do

Percurso do Negro⁴⁴ criou um conjunto de “marcadores territoriais” no espaço urbano de Porto Alegre, chamados afromosaico⁴⁵, para valorizar os lugares vivenciados pelos negros na cidade. No caso da Bonja, o afromosaico representa a “produção local de um bairro com vigorosa história de ocupação afro-brasileira”, sendo “um bairro que “fala” da História do Brasil, e que reafirma os Territórios Negros”, afirmam as entrevistadas, Moradora L e Moradora N.

Esse marcador reivindica a cultura e a identidade negra, procurando visibilizar a presença negra no bairro por meio de um trabalho de inclusão com jovens e ao reconstruir com eles o pertencimento, combate a violência, o racismo e a desigualdade cuja população negra desde a diáspora escravista têm sido submetida. Desta perspectiva, destaca uma das associadas entrevistadas:

Visibilizar a cidade pela diversidade de seus moradores, vista a produção local de um bairro com vigorosa história de ocupação afro-brasileira é o objetivo do Afromosaico, e a Associação pensou este projeto em parceria com outras pessoas para combater a violência, a desigualdade e o racismo que nossos jovens estão constantemente sendo vítimas. Moradora L

E a partir do que diz a Moradora L, destacam os estudantes:

O afromosaico refresca a memória das pessoas, não deixando elas esquecer do passado e da história africana que formou o bairro. Liniker

Eu entendi que o afromosaico foi feito para representar a África que habita a Bonja, e transformar aqui um território de paz contra a guerra que tem. Mas entendi que é uma forma de não ter racismo também. Beija-Flor

Eu acho que o Afromosaico nos mostra muito mais do que pensamos sobre a Bom Jesus, pois [...] tem muitas pessoas pensando em mudar o lugar e tentar mostrar uma imagem diferente para a cidade, que é influenciada pelas coisas que a mídia deixa explícita. Nauak

⁴⁴ O Museu de Percurso do Negro em Porto Alegre é um projeto que busca visibilizar a comunidade afro-brasileira com a instalação de obras de arte em espaços públicos da cidade. No site <http://museudepercursodonegroempuertoalegre.blogspot.com> constam maiores informações sobre o projeto.

⁴⁵ O Afromosaico é uma obra do Museu do Percurso do Negro em Porto Alegre, construída coletivamente pelos jovens do bairro Bom Jesus, através da elaboração e execução de um desenho africano em forma de mosaico. Representa um marco que registra e promove o pertencimento, contribuindo com o resgate histórico da presença da relevante matriz afro-brasileira no bairro. No bairro o marcador territorial localiza-se no cruzamento das ruas São Marcos e São Simão. Informações disponíveis em http://www.ambojes.org.br/modules/mastop_publish/?tac=Afromosaico.

Os depoimentos das Moradoras L e N despertaram nos estudantes uma compreensão da identidade racial no território, uma vez que os mesmos passaram a se perguntar “por que o afromosaico conta a história de um bairro negro, se na Bonja tem gente branca também?” (DC em novembro de 2017).



Figura 7: Afromosaico

Fonte: http://www.ambojes.org.br/modules/mastop_publish/?tac=Afromosaico

O questionamento dos estudantes é legítimo uma vez que no Brasil a mestiçagem que se teve orientou-se no sentido de evidenciar um país em que a mistura dos grupos raciais denotasse a harmonia racial da nação, ao mesmo tempo em que criou uma série de categorias raciais que tentaram suprimir o negro e com ele, paradoxalmente, o racismo. Essa dúvida despertou nos estudantes o questionamento do próprio ser, a partir de sua ancestralidade:

Meu pai é preto, minha mãe é branca. O que eu sou sor? Pequena [Eu intervenho]. Não sei. O que teus pais dizem? Mas pera ai, meu irmão é preto e minha irmã também é branca (risos). Pequena (DC em novembro de 2017)

E os diálogos foram se estabelecendo:

Se tem um afromosaico, porque não tem um branco mosaico? Xande
 Porque branco não sofre racismo. Rosa Parks
 Mas tem branco pobre. Xande
 E tem negro pobre. O problema é que parece que o negro é só⁴⁶
 pobre. Rosa Parks (DC em novembro de 2017)

Considero excepcional a problematização dos estudantes, pois num contexto de racismo, em que o negro é desumanizado em todas as suas potencialidades, há categorias raciais que dissimulam a negritude, colocando o debate da miscigenação como uma real democracia racial. Todavia, a referência⁴⁷ ao Afromosaico, extraída do site da AMBOJES e citada a seguir, criou as condições para que os estudantes problematizassem a si mesmos:

Acredito que essa iconografia seja capaz de servir como referência para novos olhares sobre o bairro e venha a contribuir profundamente com o resgate histórico da relevante matriz afro-brasileira.

A repercussão do conhecimento proporcionado pelo afromosaico, conforme os estudantes “foi fera”, sobretudo pelo modo como o conhecimento do seu bairro fez pensar quem são/estão sendo. Nenhum dos estudantes se declara racista, afinal eles têm amigos, vizinhos, colegas, familiares, professores e pessoas do seu círculo de amizades que são negras, mas quando se promove uma atitude de combate ao racismo, há um incômodo que gera implicações desgastantes, típicas de uma aprendizagem colonizada.

Penso que essas representações da presença negra, não substituem absolutamente a ideia de que o lugar é violento, mas problematiza outros entendimentos para um “território negro” que pode substituir nos sujeitos as chagas que o estereótipo da marginalidade coloca. Todavia, reconheço que foi o depoimento de um morador conhecido e por eles convidado a ser entrevistado que deslocou consideravelmente o modo como o jogo das representações colocava um peso sobre o território e conseqüentemente às identidades dos estudantes. É

⁴⁶ O corpo fala: aqui faço um destaque à entonação de voz da estudante. Gestos como levantar os braços, abrir as mãos, e manter a firmeza no olhar, simultaneamente ao modo como sua voz expressava em amplitude ascendente a fala que comunicava.

⁴⁷ Disponível em http://www.ambojes.org.br/modules/mastop_publish/?tac=Afromosaico.

necessário dizer que para o imaginário racial dos estudantes o corpo que fala e os desloca o faz no lugar de pessoa branca, mesmo o seu falante ter se apresentado como negro, tal como segue:

Somos um quilombo urbano. Somos um núcleo de resistência cultural, através da nossa arte, rap, samba, carnaval, capoeira e esporte. Lutamos por nossa liberdade em poder viver em um lugar melhor. Lutamos contra a especulação imobiliária que vai tentar nos tirar de nossas casas e nossa vila. Quando vocês contrariam a estatística de evasão escolar e continuam na escola vocês também estão lutando contra tudo isso, isso é fazer parte de uma resistência contemporânea. Isso é fazer parte de um quilombo que mesmo lá atrás não tinha só negros. **Tinha índios, brancos e europeus pobres, assim como a nossa Bom Jesus até hoje.** Morador A (Grifo meu)

Essa fala direciona a atenção à identidade do negro pardo, e qual o seu papel nas relações raciais, onde a mestiçagem ao tentar embranquecer o território nacional, produziu no corpo, até então lido como branco pelos estudantes, a identidade política de resistência. E ainda que não sejam exclusivos de negros, pois nos territórios negros se juntavam indígenas e brancos pobres, a ideia de Quilombo se territorializou no vocabulário e na leitura de mundo do Grupo, e desde então a expressão QuilomBonja é simbólica no sentido de marcar o encontro do corpo negro, o território e a identidade racial como reconhecimento do sujeito em suas lutas, e sendo mais que uma marca, o QuilomBonja representa a necessidade de se praticar a dimensão educativa do território no ensino de Geografia.

A entrevista do Morador A e a postura dos estudantes consolidaram a necessidade de refletir a inserção do bairro na cidade de Porto Alegre, numa possível conexão com os Quilombos urbanos da capital gaúcha. Assim, recorri a terceira Oficina, agora ministrada pela professora e historiadora Sherol dos Santos, que sob o título Quilombos Urbanos potencializou uma leitura da história do negro no Brasil dentro da história do bairro e de Porto Alegre/RS. Os estudantes, já apropriados do processo de formação territorial da Bonja, passaram a relacionar as falas da pesquisadora com o cotidiano e o movimento que as pessoas fazem desde seus lugares para viver com dignidade.

Eu vi que a gente já tinha falado de Quilombo fazendo uma pesquisa na Bom Jesus e a gente tinha que dar uma identidade pro Grupo aí eu pensei que primeiro tinha que ter um nome bom. Primeiro eu e o Delacruz, juntamos o nome de Quilombo mais Bonja. Sniper

Foi aquilo que o Morador A falou, somos um quilombo urbano, onde tem todas as cores, todos os gêneros e todo mundo é misturado [...] é um lugar, por exemplo, que ele é muito ameaçado, assim como o quilombo é muito ameaçado, mas mesmo assim não deixa de crescer e as pessoas não deixam de lutar. Por isso é um QuilomBonja [...] um lugar forte. Rosa Parks

Os estudantes entenderam um contexto de necessária luta de seus moradores como um direito de garantir a vida a partir do espaço apropriado que as remoções históricas na capital gaúcha, ao condicionarem a configuração territorial da cidade, afastaram os negros do seu centro. Nos espaços para onde foram enviados foi necessário garantir a permanência de ali viver e fazer valer o seu direito à cidade é a própria dignidade que se mantém espacialmente referenciada, isto é, uma conformação da territorialidade envolvida no processo. A esse respeito a resistência refletida com a presente oficina foi lembrada a partir dos registros de uma das entrevistas:

[...] Para essas pessoas, nossos avós e bisavós, a **criação de um espaço para viver e** morar foi a resistência encontrada aqui na Bonja, que desde a nossa origem tiveram que batalhar sozinhas pelo seu lugar ao sol. Morador A

A reflexão acima infere a um processo de territorialização, o qual apropriar-se de um espaço é antes de mais nada, constituir com dignidade a cidadania. De acordo com seu interlocutor, a criação do espaço é uma forma do sujeito tomar para si o direito à cidadania que, a partir da expulsão de pessoas do centro da cidade e das riquezas produzidas, lhes foi subtraído.

A forma como os estudantes atribuem sentido às falas até aqui destacadas é indubitável. Palavras como **superação, luta, coragem, orgulho, e exemplo** passam a integrar seus textos e suas falas, como modo de manifestarem seu sentimento de viver na Bonja. Isto posto, as narrativas do território a partir dos moradores e a compreensão dos estudantes que participaram, presenciaram, problematizaram com

seus professores, familiares, vizinhos, conhecidos um conhecimento processual da realidade vivida encaminharam a uma espécie de apropriação de si, uma tomada do território e de suas práticas, produzindo sentidos em que ao se expressarem sobre o território vivido diziam de si mesmos. O capítulo a seguir expressa essa apropriação.

4.2 O olhar dos estudantes para o território

“Na Bom Jesus é necessário trabalhar o Guerreiro, porque é isso que essas crianças são”. Moradora H

Pra entender o erê
Tem que tá moleque
Uh! Erê, êê
Tem que conquistar alguém
Que a consciência leve
Cidade Negra – O Erê (1996)

Pela forma como o Grupo acessou e foi elaborando uma compreensão do que as entrevistas apontavam, construímos uma lista de conteúdos que expressaram o posicionamento dos estudantes, suas representações do território e a forma como as mesmas compunham seu processo identitário. Deste modo, organizamos por eixos temáticos os saberes que a pesquisa produziu, com os quais os estudantes se apropriavam, ora criticando, ora assumindo-os como necessários no seu processo de pertencimento. Tais eixos foram suleadores à organização do Seminário de saberes, ministrado aos professores, tendo como conteúdo as reflexões que as entrevistas e as oficinas permitiram fazer.

Essa mirada que mudou o olhar para o bairro, visibilizou pessoas e suas lutas. Rompeu com a lógica de que os estudantes não possuem saber, não têm opinião, não conseguem ver a vida tecida na Bonja. Os próprios se espantaram com a capacidade que tiveram em dizer do seu bairro. É urgente fazer uma reflexão deste sujeito enquanto corpo potente de epistemologias que lhes possibilite pensar quem é a partir do lugar que ocupa no mundo. Essa ação foi importante no que tange à produção do conhecimento, cuja perspectiva de um sujeito ativo, em busca do entendimento da condição do bairro radicalizou com estereótipos para influenciar nas decisões de como o território pode ser representado.

Os eixos do QuilomBonja manifestam as formas de apropriação dos estudantes sobre o território no decorrer da pesquisa, onde e como cada estudante protagonizou sua vivência e pertença naquilo que lhe foi significativo. Este subcapítulo expressa os saberes produzidos pelos estudantes, onde falar, refletir, criticar e produzir conhecimento, a seu modo, a seu tempo, com as suas geo-grafias pela experiência no QuilomBonja, transformou em saber geográfico o seu bairro .



Figura 8: Estudantes e Grupo de Professores no Seminário “Da Bonja pro Mundo”
Fonte: Elaborada pelo autor



Figura 9: Estudantes ministrantes do Seminário “Da Bonja pro Mundo”
Fonte: Elaborada pelo autor

4.2.1 Reivindicações, lutas e cidadania

Historicamente a Bom Jesus sempre foi mobilizada, mas de uns tempos para cá perdemos essa linha de ação. Queremos retomar a Bonja para além do barro e do esgoto, [...] para uma leitura a partir do projeto de cidade que a gente quer. Morador D

As palavras acima transcritas, além de causarem um sentimento de orgulho por parte dos estudantes, remetem ao texto de Vilarino (1998), para o qual o entendimento do contexto que envolve reivindicações por cidadania na Bonja tem nas décadas de 1970 e 1980 um sentido de luta pela organização comunitária de seus moradores. Nos depoimentos colhidos em entrevista a grande maioria dos moradores traz à tona a mobilização em torno da canalização e limpeza de arroios, construção de pontilhões, recuperação da Escola Estadual Antão de Faria, organizações individuais e coletivas por água, luz e pavimentação serviam como melhoramentos à vida dos moradores. Um tempo de contínuas reivindicações e protestos diários quanto às obras inacabadas, em que a Bonja continuava a crescer e abrigar moradores que buscavam melhores condições de vida na capital gaúcha.

Simultaneamente às reivindicações, a migração para o bairro ampliava significativamente neste período. Isso interferiu no arranjo das ruas e ordenamento do espaço, fato que segundo Sommer (2005) é resultado da ocupação territorial espontânea e dos assentamentos irregulares que configuraram a morfologia do bairro. Os moradores do bairro sempre lutaram pelo básico para viver uma vida digna, situando aqui a infraestrutura referente aos elementos básicos da cidadania, tais como escola, água, luz, terraplanagem, transporte e limpeza urbana, que desde 1953 faz parte do eco dessas pessoas na cidade de Porto Alegre. Vilarino (1998, p.24) transcreve a fala que, entendo, visibiliza a organização no bairro:

“Mas era difícil, aquilo ali [morar no bairro Bom Jesus] funcionava da seguinte maneira: a gente tinha que procurar os políticos, de chapéu na mão, e pedir. “Ah, fulano dá um jeito, fala para ele arrumar a nossa rua”. Aquela coisa toda! Porque, naquela época, se tu era amigo de políticos, eles mandavam botar água na rua e pronto. Walter Braga, morador

É nesse momento que os moradores entrevistados trazem o valor do trabalho que qualifica a Bom Jesus como um bairro popular e seus sujeitos como pertencentes à classe trabalhadora. Não é pela leitura da pobreza, da precariedade ou da estigmatização que ocorre a consciência das condições do bairro, mas no modo como o trabalho enquanto forma de humanização do sujeito possibilita a este formação da consciência social, política e econômica a que está submetido. No entanto na sociedade de classes trabalho é tripalium, exploração e exaustão do trabalhador diante da vida que precisa ser vivida. A fala do Morador G durante as entrevistas é enfática:

Aqui existem pessoas de bem, trabalhadores que são alvos de injustiças da parte do poder público e privado. As pessoas que saem 5 horas da manhã pra trabalhar do outro lado da cidade, pegam duas conduções para ir e duas para vir, pagam R\$ 4,35 e ganham aproximadamente R\$ 900 brutos por mês e ainda consegue sustentar sua família com essas condições. São pessoas assim que fazem acontecer, enriquecem as grandes empresas, grandes obras e indústrias, e não são valorizados devidamente. A pobreza é um problema aumentado pelo descaso e pela “vida fácil”, porque eu vejo que existem problemas por falta de estruturas nos anos iniciais de suas vidas [...] Morador G.

A ênfase dada ao trabalho pelo Morador G é a de que o morador da Bom Jesus é um sujeito que vive do seu trabalho, e isso se torna revelador de como a condição de classe entre os moradores Bonja é distinta, pois conforme relato dos estudantes e de outros moradores há os que trabalham exaustivamente, os empregados domésticos, os desempregados e os que “vivem de bico”. Embora haja uma diversidade econômica, política, racial e de gênero de viver a classe na Bonja, são as lutas por condições básicas da sobrevivência diária que definem o lugar do bairro na divisão social do trabalho.

Não acho que tenha gente rica ou classe media na Bonja. Tem gente melhor empregada e tem gente que vai trabalhar a vida toda e não vai conseguir arrumar o barraco. A luta é todo dia. Já teve muito avanço professor, mas hoje é isso ai, muito recuo. Moradora H

A luta é uma constante no bairro. Para se ter uma noção, desde 1953 de acordo com Moraes (2011, p. 203), apenas no final do ano de 1956 iniciou-se as obras da primeira escola, quando a Mato Sampaio contava com mais de 300 malocas. Trinta e cinco anos depois, no ano de 1988 o DMLU implantou a coleta de lixo por trator, numa ação que não foi específica na Bom Jesus, mas fez parte do mutirão da zona leste. Assim como o descaso, as lutas na Bonja são históricas.

4.2.2 Omissão e Descaso do poder público:

Em menos de um ano, desde sua ocupação, a Vila Mato Sampaio contava com mais de mil malocas, e nenhuma ação do poder público para organização, cuidado ou promoção de infraestrutura no local, conforme Moraes (2011). Passados aproximadamente dois anos desde as primeiras ocupações na Vila, o vereador Sanhudo referiu-se à mesma como “o lugar mais abandonado do mundo”, onde crianças jogam, bebem, fumam e perambulam pelos becos, e segue, acrescentando:

“[...] ali [a Vila Mato Sampaio] é o reduto de todos os malandros, meretrizes e elementos dos mais desqualificados que existem em nossa cidade, que encontram ali possibilidades para o seu habitat. É a maior Vila do município. Conforme a polícia é o novo cancro” (MORAES, 2011, p. 594).

Como se observa da citação, o tratamento histórico dado ao bairro e seus moradores reflete os estigmas e estereótipos da atualidade, entretanto onde o

serviço público está ausente há excesso de ineficiência dos sujeitos para qualificar de modo cidadão suas vidas e o lugar onde vivem. É fundamental para o bem-estar da população a presença qualificada de um Estado abarcativo e eficiente que oriente as políticas públicas como um bem comum universal de acesso à cidade para o conjunto da população. Este, porém, não foi o caso da Vila Bom Jesus, que desde sua origem, mesmo experienciando a omissão do Estado e o descaso com seus habitantes, ainda assim mobilizou-se até a formação das primeiras Associações de Moradores.

4.2.3 A atuação das mulheres

“Quando a mulher negra se movimenta, toda a estrutura da sociedade se movimenta com ela, porque tudo é desestabilizado a partir da base da pirâmide social onde se encontram as mulheres negras, muda-se a base do capitalismo⁴⁸”. Ângela Davis

De acordo com nossas entrevistadas, as mulheres sempre estiveram presentes nas mobilizações do bairro, mas sua atuação no âmbito da vila é pouco visibilizada. Seja por redes de reciprocidade e apoio gestadas no cotidiano, seja na reivindicação de condições mínimas de saneamento, saúde e educação, a presença de lideranças femininas foi condição fundamental para que alguma reivindicação fosse conquistada. Entretanto, mesmo participando com os homens nas mobilizações, ser tratadas como ausentes nas decisões políticas, dentro e fora do bairro contribuiu para este ocultamento.

Nas atividades de campo, ao colhermos depoimentos junto aos moradores, percebíamos a relevância feminina na permanência das lutas, tal como aborda Moradora M, que percebendo a força feminina desempenhada pelas mulheres da comunidade, cujo papel de articuladoras do movimento interno à Vila sempre acontecera, reflete que os homens “tomavam a frente da situação quando meio caminho já estava andado”. Para a Moradora C, outra de nossas entrevistadas, a

⁴⁸ Analisando o sistema de opressões que atravessam os corpos das mulheres, Davis (2004,2016) reconhece a subalternização de gênero, de raça e sexo, que combinadas no capitalismo, imputa às mulheres, principalmente às negras, ocupar a base da exclusão social. Entrevista completa disponível em https://brasil.elpais.com/brasil/2017/07/27/politica/1501114503_610956.html

luta das mulheres é a própria resistência: “a gente fazia a luta pelas bordas, não tinha o prestígio dos homens, mas tava lá junto”.

A moradora C relembra que ação das mulheres nunca é sozinha porque “a gente atua em rede. Uma ajuda aqui, outra ali. Fica com o filho para outra ir lutar pelo das outras”, e por isso é importante que os estudantes reconheçam e valorizem essas pessoas, por eles considerados os velhos o bairro, e esses velhos têm história.

As mulheres sempre lutam. É por nós, nossos filhos, e os filhos das outras. Tinha muitas, mesmo aqui tendo mais de cor, todas trabalhavam juntas e unidas no ideal de organizar a Vila, organizar a vida para os seus filhos e os das suas companheiras de luta.
Moradora C

Uma dessas mulheres, reconhecida pela totalidade de nossos entrevistados e indicada para ser entrevistada pelo Grupo é a diretora do CEJAK⁴⁹, dona Marli Medeiros. Infelizmente durante a execução dessa pesquisa dona Marli faleceu, mas seu legado continua vivo no bairro. Sobre isso, um de nossos entrevistados, que estreita relações familiares com Dona Marli, aborda que:

A Marli sempre conta que eram ela e os 4 filhos chegados do Alegrete e sem nenhum real no bolso. Todo trabalhador que se quisesse trabalhar há 30 anos atrás tinha que ir no centro, mas com o trabalho desenvolvido atualmente, que iniciou com a Marli reunindo um grupo de mulheres em situação de vulnerabilidade social, o centro de triagem traz pra cá essas mulheres, seus filhos e o restante de suas famílias. Desde 2001 somos o único serviço profissional de educação ambiental. Imagina, um trabalho reconhecido mundialmente em Hanôver na Alemanha como o melhor projeto de Educação Ambiental saiu de dentro da periferia “mais pobre e violenta” da cidade. Morador J

A própria Marli, em vídeo enviado pela estudante Princesinha que participa das atividades do CEJAK, conta sua história de luta como parte das lutas históricas no Bairro Bom Jesus:

⁴⁹ O Centro Cultural James Kulisz é um espaço de educação, trabalho e cultura onde atividades de reciclagem são desenvolvidas para geração de renda no bairro. Para tanto foi criada uma creche para que as crianças menores pudessem ser assistidas enquanto suas mães trabalham. No interior do CEA onde se encontra a reciclagem há um projeto de inserção de adolescentes no mundo do trabalho.

Eu quis fazer a Vila pelo futuro dos meus filhos. Depois eu vi que a gente fazia para todo mundo. E eu fui fazendo, fui fazendo [...] tinha muitas mulheres que trabalhavam no tráfico, e eram muito humilhadas. Eu comecei a trabalhar com elas e plantar a ideia de que éramos nós as responsáveis pela Vila do futuro dos nossos filhos. Marli

Segundo dona Marli, a mesma se inspirou no filme Ilha das Flores, e com a ajuda de outras mulheres o desafio de fazer acontecer a “Vila do Futuro” transformou-se num projeto que atualmente possui vinte trabalhadoras e atende mais de trezentas crianças no bairro.

O estatuto de raça constantemente associado ao gênero na sociedade capitalista naturaliza as diferenças entre homens e mulheres, e com ela a desigualdade social. Essa espacialidade de luta presente nas descobertas feitas no bairro problematizou que as mulheres têm seus corpos alvejados pelo patriarcado, que no ímpeto da reprodução social se limita a pensar na capacidade organizativa por elas orquestrada. Está sendo um aprendizado para o Grupo pensar esse olhar sobre aquelas têm se constituído chefia de um número expressivo de famílias brasileiras.



Figura 10: Apresentação das estudantes: “A atuação das mulheres no bairro”
Fonte: Elabora pelo autor

4.2.4 Da organização comunitária

As classes populares são a população mais vulnerabilizada, e afetada expressivamente pela precariedade, desigualdade e pobreza da sociedade de classes. Esses fatores acrescentou o morador D, as tornam “comunidades sensíveis devido à dimensão dos problemas que enfrentam”, para os quais não se tem todas as respostas, pois, inclusive, não são seus criadores, mas o estereótipo de problema persiste. Agravadas pela violência que passa a minar suas formas de organização comunitária, a necessidade de sobrevivência leva a formas de manter as condições de existência, também na reprodução de um “padrão violento”, revelador do quanto a desigualdade que assola a comunidade faz menção ao narcotráfico, para o qual “nossos jovens são apenas os escudos de um fenômeno de maiores proporções”, destaca o morador:

“O tráfico de drogas interfere na organização popular, e sua atividade prática não é uma prática de exceção. A naturalidade com que é visto, por girar a economia, e assim, colocar comida na mesa, não gera mais espanto”. Morador D

A fala do Morador D realista do ponto de vista da reprodução social do sujeito, faz pensar o quanto esse contexto faz parte da sociedade brasileira, mas é visto como “problema” de determinados grupos sociais. Exemplo recorrente nos depoimentos colhidos e nas falas dos estudantes, o tráfico de drogas que incide na corporeidade dos indivíduos e não sobre a sociedade que o gerou sob determinadas circunstâncias, potencializado pelo trabalho da mídia e pelo modo ineficiente das autoridades competentes em tratar a questão, principalmente em áreas periféricas, é uma grande questão a ser enfrentada.

Seguido pelo enfraquecimento da autoridade de líderes comunitários e das próprias associações, o tráfico causou fragmentação na participação popular e nas lutas coletivas para o benefício do bairro. Esse grande problema na Bonja não é exclusivo do bairro, que segundo os próprios moradores tenta-se elaborar estratégias de defesa para reestabelecer a conexão fragmentada no interior da comunidade, visto ser o tráfico uma parte recente da história da Bonja, mas não sua única história:

“Nossa história é anterior ao tráfico, precisamos de uma outra história depois dele. E mesmo dentro do tráfico é uma minoria que faz a fama ruim. A maioria de nós é decente e trabalhadora”. Morador B

Outro morador também destaca sua impaciência quando se aborda a história da Bonja a partir do tráfico de drogas, afirmando ser um mecanismo vil de tratar a questão:

Mais uma ladaia né. Aí eu faço uma pergunta pra vocês [referindo-se aos estudantes] a quem interessa dizer que a Bonja é só o tráfico, se aqui tem mais de trinta mil pessoas morando? Tu conta nos dedos, e não dá muito quem é do movimento. Não pode dizer que é todo mundo [...] Tem que ter bom senso. Morador A

Ele [o tráfico] representa uma forma de lidar com a fome e o desemprego, mas na verdade é um caminho tortuoso, imediato para matar fome, ainda mais que o resultado nem sempre é positivo. Morador D

Quando menciono “a população vulnerabilizada”, estou indicando que a política hegemônica colocou os sujeitos em condição de objetos como seres passivos por suas fragilidades, portanto conformados. Estou em desacordo com essa ideia, uma vez que o que se constata empiricamente é a compreensão das dificuldades, dores e medos, com os quais as lutas dos sujeitos e da comunidade podem superar essa situação.

“O tráfico nos desorganizou, estamos nos tornando uma comunidade sem memória da nossa história, e isso é perigoso do ponto de vista da mobilização política”. Morador D

Mesmo assim, segundo o Morador E, “por ser negro o cara nasce sabendo das dificuldades da vida”, se referindo ao estereótipo de criminoso estabelecido pelas autoridades brasileiras, no qual os moradores da Bonja não estão ilesos. Ao mesmo tempo em que o Grupo presenciou várias histórias de pobreza, carência, descaso e escassez, formas violentas de tratamento da sociedade sobre os menos afortunados, também foram conhecidas histórias de superação, e reconhecimento em cada habitante. Entretanto a fragilidade econômica do bairro se coloca como meio por onde o tráfico se insere levando a falsa esperança de mudar a vida das pessoas.

Com efeito, é devastadora a forma como a questão da violência, criminalidade e tráfico de drogas se apresentam aos moradores da Bonja, sobretudo nas formas de consciência dos jovens. Ao desagregar a confiança que os vizinhos possam depositar entre si e nas lideranças locais, também como esperança de que as coisas possam melhorar, uma leitura dessa noção pelos estudantes foi desalentosa em encontrar soluções que venham a ser verdadeiramente para o bem comum. Isso procede dos estigmas e estereótipos históricos que afetam a compressão que os estudantes têm de si, implicando em um processo de alienação da própria identidade. Novamente, penso que a educação escolar precisa se implicar com essas formas de consciência para que o silenciamento não as legitime.

4.2.4.1 A AMBOJES

Escreveu Vilarino (1998) que a união dos moradores em associações comunitárias foi a saída para solução de problemas imediatos, movimento que se fortaleceu no bairro até a década de 1980. As conquistas da década de 1990 com as iniciativas da participação popular foram significativas, ainda que insuficientes para que na atualidade o bairro dispusesse de uma infraestrutura mínima que garantisse algum acesso dos moradores aos equipamentos urbanos e ao direito à cidade.

Em depoimento colhido, a AMBOJES “sempre esteve ao lado dos moradores para fazer valer os seus direitos, embora as pessoas só a procure quando o problema estoura”. Essa fala da moradora indica o quanto é preciso uma organização comunitária que atue diretamente com as várias lideranças do bairro, tanto pelo desenvolvimento local quanto pela possibilidade de somar esforços no agenciamento de multiplicadores sociais, principalmente na atual gestão administrativa da cidade⁵⁰:

Tem que lutar, matar um leão por dia para viver aqui na Bonja, a vida nunca foi fácil, e o que desestimula é a pouca participação coletiva. Não dá para viver partindo do zero, tem que acumular, somar, porque juntos somos mais fortes. Moradora N

Partir do zero, conforme expõe o depoimento, significa que o trabalho da Associação não pode se pautar em algumas pessoas, por isso a coletividade do

⁵⁰ A moradora refere-se à gestão atual (2017-2020) do prefeito Nelson Marchezan Jr (PSDB) na Prefeitura Municipal, para a qual é uma gestão que não atende as demandas dos mais pobres.

bairro precisa estar ciente das ações promovidas, e sentir-se representada por elas, daí que a participação comunitária seja fundamental, entretanto, na atualidade, a quase totalidade dos entrevistados desconhece o tipo de trabalho feito na Associação. O sentimento expresso pelos entrevistados, e endossado pelos estudantes é o de que “a associação não tem convivência com as pessoas da Vila, além do que sua localização está bastante afastada do seu convívio”.

4.2.5 Estigmas e estereótipos



Figura 11: Estigmas e estereótipos

Fonte: internet (para o estudante T'chala representa como se sente apresentando a pesquisa)

Para Marilena Chauí (2006) a construção do Brasil se deu sobre a invenção de um mito fundador que elegeu em suas bases uma sociedade autoritária que nega o signo da violência na aparente cordialidade de um povo pacífico. A autora explica que o processo colonizador e o tratamento historicamente dado aos indígenas, negros, mulheres e pobres, por mais que desfrutem de uma hegemonia de aceitação são o elo da violência que marca o cotidiano de um país que tende a colocar sobre a criminalidade a causa de seus males, quando em verdade a violência constitui sua própria estrutura.

No Brasil, há uma tendência a associar violência e pobreza, cujo estereótipo do criminoso é um texto cotidiano amplamente conhecido: homem, jovem, negro/pardo, pobre, proveniente das periferias, semelhante aos que causavam medo

às elites escravocratas do século XVIII e XIX, tendo em vista o poder de persuasão, organização e resistência que a juventude negra oferecia ao sistema escravista. Isto equivale a dizer que a violência está na base das relações cotidianas, embora a tratemos no campo da criminalidade. Quando se trata de violência, ao invés de negá-la, é preciso que se compreenda sua inscrição no imaginário e nas relações sociais, principalmente quando ela aparece naturalizada no modo como a sociedade expressa “bandido bom é bandido morto”, ou então quando nos utilizamos de “geografismos” para localizar na periferia a origem contínua do que se considera violento. Enfim, aqui se percebe uma certa postura limitadora da realidade, simplificada em estereótipos que mascaram nossa compreensão do real.

Somente o fato de a Europa através de seus intelectuais caracterizarem o sujeito colonizado como o “Outro” às margens do europeu já constitui uma violência concreta. O colonialismo analisado por Fanon (2008), bem como o racismo são características estruturais da violência com que esses “outros” foram tratados para construção das sociedades latino-americana e brasileira. Bhabha (1998) assim como Fanon (2008) que reivindica um deslocamento teórico nas fronteiras que definiam os limites entre centros e periferias, para salientar e questionar a resistência a esse processo, reflete onde a compreensão da alteridade se dá como contrariedade. Em seus estudos o autor mostra que os estereótipos constituem uma questão tão importante para a análise, quanto para processos de identificações:

o estereótipo não é uma simplificação porque é uma falsa representação de uma dada realidade. É uma simplificação porque é uma forma presa, **fixa**, de representação, que, ao negar o jogo da diferença (que a negação através do Outro permite), constitui um problema para a representação do sujeito em significações de relações psíquicas e sociais. (BHABHA, 1998, p. 130) Grifos do autor

Depreende-se da reflexão do autor que o estereótipo como processo de manutenção de identidade, tem no fetiche da fixação cultural a representação do discurso colonial. Para o autor a principal característica do discurso colonial é a sua dependência do conceito de “fixidez” na construção da alteridade, visto a sua problemática em sustentar estanque as identidades, que ao fim sintetiza a alteridade sob a categoria estereótipo, baseada num essencialismo fetichista. Um exemplo

está no modo como o entrevistado Morador K critica essa visão que atinge os moradores: “Se mora na Bonja, já sabe, né? É trafica. É do movimento”.

Esses discursos não são a realidade, mas fazem parte dela, por ela são produzidos e produzem subjetividades, representações e portanto, significam as práticas das pessoas, sobre as quais são construídas histórias, e essas produzem uma realidade. É repetir tantas vezes o discurso fixo, essencialista, incompleto que o sujeito que internaliza essa produção discursiva passa a acreditar que a mesma faz parte daquilo que ele é, constituindo um problema para a representação de si próprio.

Essa visão incompleta do estereótipo adere a um corpo ou espaço, tornando-se uma marca a este inerente, que embute nas pessoas características relacionadas ao seu espaço vivido, podendo caracterizar um estigma territorial. De que modo um território estigmatizado pauta as condições de vida experimentadas pela sua população? Como as suas referências afetam os sujeitos no que diz respeito às condições simbólicas e objetivas em sua vida? Estereótipos, estigmas territoriais e racismo na cidade que concentra o “título” de ser a capital *mais* racialmente segregada do país expõem os sujeitos negros a que tipo de situação? De que modo jovens adolescentes negros num território estigmatizado pelo tráfico podem construir uma identidade racial afirmativa de sua humanidade?

Reificar coisas e pessoas significa dizer o que elas são sem conhecimento algum sobre o que estão sendo, incorrendo no perigo de imobilizar identidades. Essa essencialização aparece fortemente nas narrativas dos estudantes, e legitimadas no livro didático de Geografia do 7º ano, que ao se referir aos indicadores sociais da Região Sul do Brasil destaca as más condições de moradia nos centros urbanos, ilustrando-as com uma foto descontextualizada do bairro Bom Jesus com a seguinte legenda: “Vista aérea de favela em Porto Alegre”.

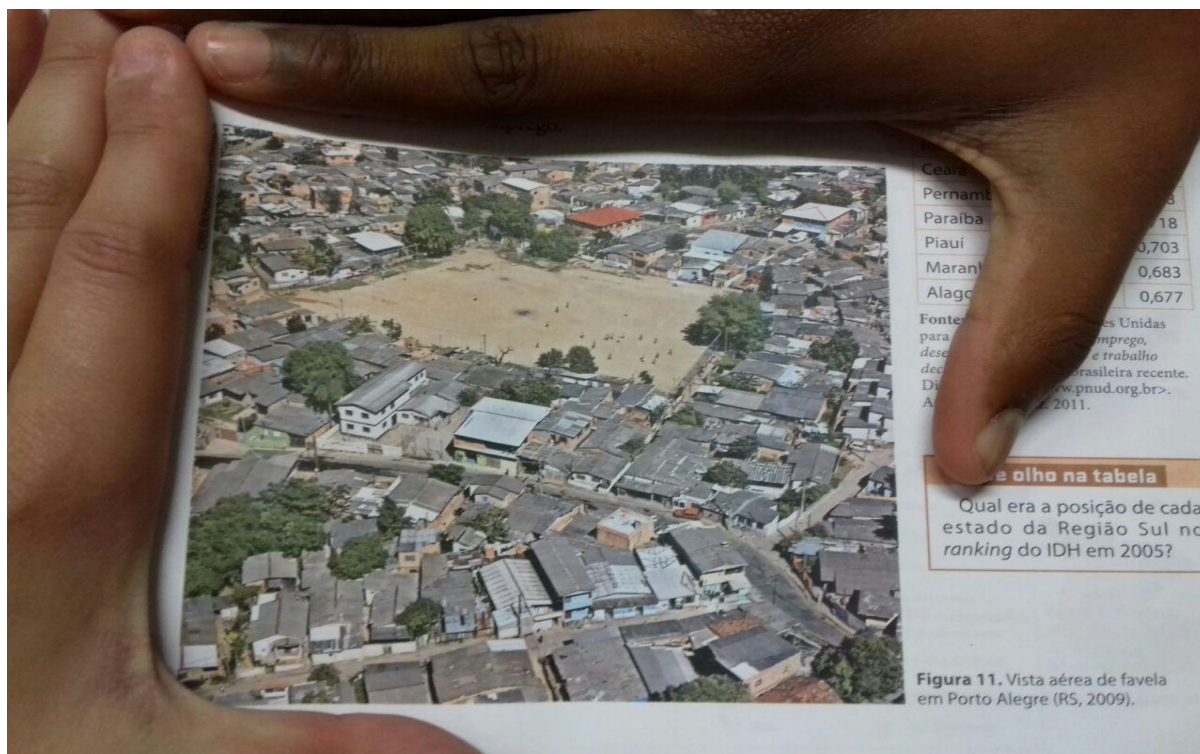


Figura 12: Vista aérea de favela em Porto Alegre (RS, 2009)
 Fonte: Vedovate (2010, p. 177)

Sor, o que tu achas daqui? Vila ou Favela? Delacruz
 Delacruz ele não vai te responder. Pereira
 Favelado é marginal? Nego T
 Aqui não é favela, é comunidade. Delacruz

O conflito de ideias entre os estudantes abriu precedentes para que o livro fosse questionado, e junto com ele a aula de Geografia. Numa espécie de hierarquia territorial, novamente a Bom Jesus está sendo legitimada dentro de um quadro social negativo. Para os estudantes o arranjo territorial do bairro envolvido nas nomenclaturas Vila, Favela e Comunidade gera ideia de proximidade por compartilharem um espaço de periferia, mas se distanciam pelo modo como os sujeitos se representam e são representados na cidade.

Essa leitura que trazem condicionou pensarem o bairro e sua relação com o espaço próximo, o do empreendimento Rossi, pois na “fronteira” entre os dois bairros localiza-se um dos principais espaços de lazer por eles frequentado, o CCJ na Praça Sapo.



Figura 13: “Fronteira” entre os bairros Rossi e Bom Jesus.

Fonte: Elaborada durante a oficina O território vivido e as representações do vivido

Desde essa leitura, em sala de aula os estudantes fizeram nova relação com o livro didático, agora do 8º ano Moderna (2010b, p. 89), a partir da seguinte problematização: “Qual é a noção do cara que mora na Paraisópolis e olha pra cima?” Entendo que nessa pergunta há uma leitura em que as relações de proximidade entre os bairros Bom Jesus e Rossi assim como entre Paraisópolis e Morumbi não são apreendidas como distância física, mas política. E uma política que segrega tal como apareceu nas falas do Grupo:

Quando a gente olha pra cima e vê os prédios da Rossi dá vontade de morar lá. É seguro, tem piscina, mas quem mora lá e olha pra cá [e] diz que o pessoal da Bonja é uma favela. Xande

Se tu olha nós somos próximo mais não podemos chegar perto porque tem grade de choque, e também os seguranças correm a gente dali. Delacruz

Estamos próximos, mas somos separados por conta de divisão de valores. Um lado é comprado e outro lado é ocupado. Rosa Parks

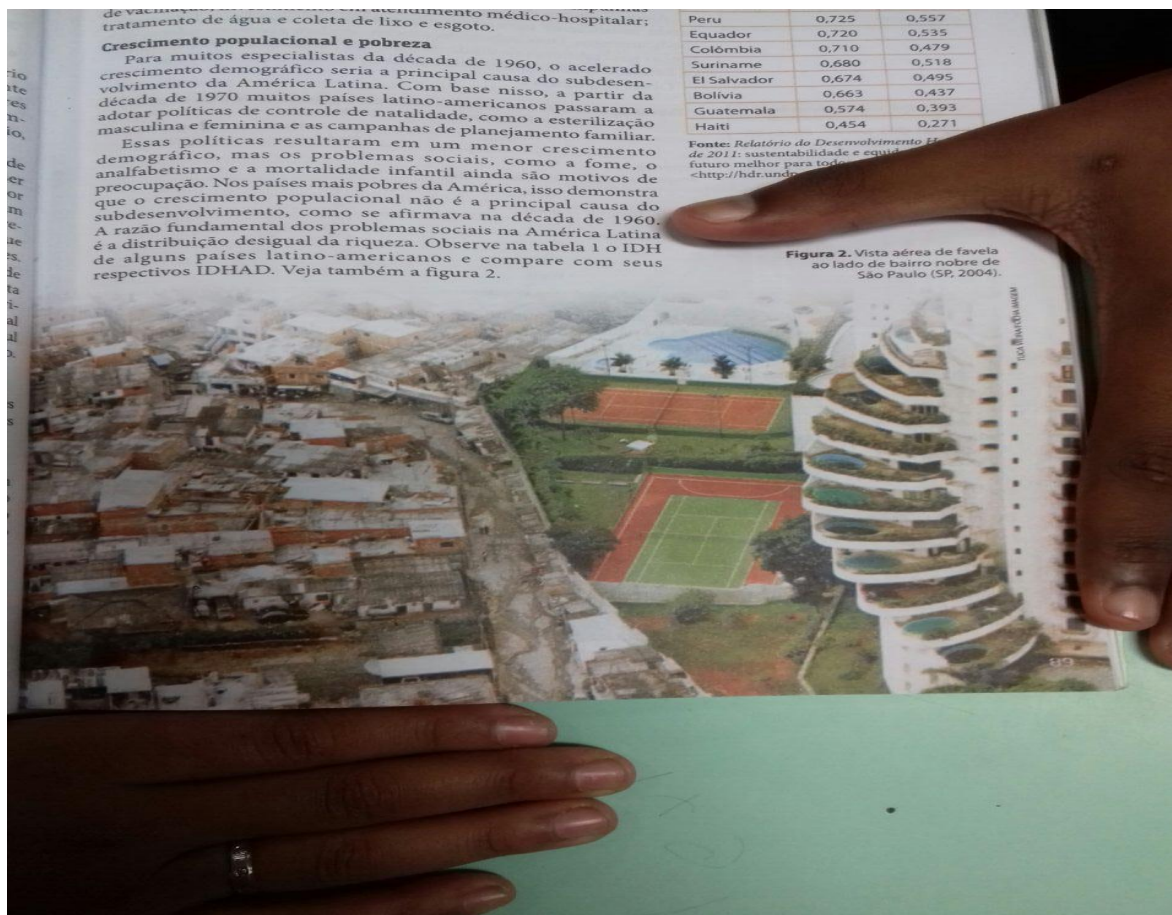


Figura 14: Vista aérea de Favela ao lado de bairro nobre em São Paulo (SP, 2014)
Fonte: Vedovate (2010b, p. 89)

Para discutir essa “captura de identidade” presente nos livros didáticos realizei uma atividade de pesquisa prévia em internet com relação às nomenclaturas que instauraram o conflito entre os estudantes sobre o seu bairro e outros territórios periféricos da cidade. Após as discussões com os estudantes em sala de aula percebi que grande parte daqueles pertencentes ao Grupo passou a acrescentar nas entrevistas feitas aos moradores o questionamento: “a(o) senhora(a) acha que a Bonja é Vila, Favela ou Bairro?” Para mim isso expressa a consciência da apropriação sobre o território vivido, que é material e simbólica, por isso é a base concreta e representação de sentidos e significados que gera na vida daqueles que o ocupam.

Considero imprescindível a leitura que faz Milton Santos (1987, p. 81) quando escreve que o valor do homem depende do lugar onde ele está. Valor e lugar se dão sobre uma base material, sendo concepções que sustentam o vivido territorial dos estudantes no modo como se percebem ocupando um espaço na cidade e na sociedade diante da desigualdade que afeta o acesso e o modo como as pessoas nesses locais se pensam. Todavia, o que os entrevistados ensinam é que mesmo que os estereótipos formem uma espécie de moldura para enquadrar comportamentos assumidos pelo espaço como forma de conduta, a periferia não tem que assumir absolutamente essas narrativas. Os estudantes têm repensado sobre isso.

Assim, o Grupo assumiu a imagem abaixo como um exemplo representativo do bairro, e substitutivo à figura 10, de Vedovate (2010, p. 177).



Figura 13: Vista aérea do Bairro Bom Jesus em Porto Alegre/RS. Ao centro o Campo do Panamá, um local de encontro e lazer no bairro.

Fonte: Elaborada durante a oficina O território vivido e as representações do vivido

Em conversa com o geógrafo Eder Rodrigues que participou com o Grupo da 3ª Oficina – O território como espaço vivido e as representações do vivido – dialogamos sobre como a desigualdade marca o espaço, ao passo que os

estudantes nos explicaram as formas desiguais de ocupação e representação do bairro e seus arredores, apontando o arranjo espacial, a estrutura das casas e a configuração das ruas. Durante a oficina “Relações raciais na fotografia”, em tom de alerta nos informaram que a realidade das periferias urbanas é da precariedade, apontando para a qualidade das vias públicas, o lixo nas ruas, no esgoto e nos córregos, “humildade das casas”, e nesse diálogo construímos que:

Há partes da Bonja que são favelas sim, mas a Bonja é uma Vila. Favela é mais pobre que Vila. Favela é o mais pobre dentro dos pobres. Mas tem gente aqui que não é pobre, tem gente classe média também. Têm muitos negros mesmo, os mais pobres, têm brancos pobres também, mas têm negros sempre. (DC em 11 de setembro de 2017).

Penso que onde predomina a precariedade do/no urbano quanto à infraestrutura e baixa renda há um agregado de vulnerabilidade da sociedade, constituindo um conjunto de qualificações inscritas na ideia de um espaço que é denominado periferia. No entanto, os estudantes nos ensinam que há uma diversidade interna no bairro, e nela diferentes formas de “viver” o periférico, ainda que consigam apontar o estigma de pobreza e cor de pele.

Tais modos de representação frequentemente levam à marginalização, causando desagregação social. Comumente a partir de estereótipos, gerados por uma marca ou atributo, os estigmas definem e limitam aspectos da vida cotidiana, generalizando e colonizando o imaginário social coletivo, nos fornecendo uma visão incompleta, mas capaz de influenciar comportamentos. Essa articulação confere práticas de hierarquização, nas quais a suposta inferioridade do negro, por exemplo, é associada com naturalização à outra suposição sobre uma subserviência feminina, correspondendo a determinadas aptidões e características comportamentais. É o modo como a colonialidade imputa subalternização a sujeitos e relações em nome do poder, estabelecendo discursos que preconceituam pela origem, pertença racial, condição capacitista, gênero e orientação sexual, e assim mobiliza a ação policial, a indiferença na escola, piadas que humilham e a violência doméstica, por exemplo.

Esse discurso de naturalização autoriza a mídia a tratar como criminoso todo aquele que reage à violência dos processos de opressão e dominação. Sua

presença numa sociedade classista atua como obstáculo ao jovem de periferia no seu direito de sonhar e materialmente tem tolhido o seu direito de viver.

A organização do material aqui exposto, que substanciou o Seminário de saberes ministrado pelos estudantes, se apresenta como um espaço apropriado, com o qual puderam visitar a si mesmos dentro desses discursos, ao mesmo tempo em que o bairro estava sendo criticamente pensado como componente de suas identidades. O pertencimento constituído gerou nos estudantes elementos que problematizaram o seu ser, traduzindo a força de sua ação política no bairro. Isso não equivale a pensar que a realidade dura e imponente sobre eles cessou, mas significa entender a mudança na forma de se pensar:

“[...] me olhar por mim mesma mudou o jeito que eu me vejo, agora me sinto empoderada [...] nós não é o problema, mas em nós tem que vir a mudança”. Rosa Parks (DC em 16 de janeiro de 2018, durante a organização do Seminário de saberes)

4.3 Do território do corpo ao território vivido: instigando o processo de Tornar-se

“[...] É assim, até o guardinha do shopping que é negro olha. E tem um lá que é daqui [morador do bairro Bom Jesus]. Sempre que a gente vai ao shopping, o guardinha olha como se a gente fosse roubar. Dá até vontade mesmo”. Gambine, 16 anos. (DC durante o ano de 2015 durante a Semana da Consciência Negra na Escola, quando o estudante explica como é ser negro).

Dizer-se, como modelo identitário acima expresso é exemplo quase unânime quando revelado entre os jovens do Grupo. Quando Paulo Freire (2003, p. 164) aborda que “não há corpo vivo sem trocar experiências com seu espaço”, penso que “*dá até vontade mesmo*” é destino colonial no qual não restam saídas para um jovem negro ser outra coisa senão aquilo que a sociedade capitalista racista colonizada lhe aponta. Essa experiência dos vários “Gambines” do Brasil, nascida de uma prática ensina aos educandos aquilo que o currículo escolar ainda não avançou, devido à forma como na sociedade a juventude tem tido seus direitos negados no corpo que porta, no território vivido e/ou na interseccionalidade de ambos. Ainda com o olhar de Paulo Freire (2011, p. 145) leio que essa “pedagogia indiscutível na materialidade do espaço”, coloniza a subjetividade de Gambine

quando se refere a sua experiência como indivíduo negro em que a construção mental da noção de raça é transformada em relação social racializada.

De acordo com Nascimento apud Ratts (2007, p. 59) o corpo negro em movimento no território qualifica o espaço, e na sua extensão o reconhecimento desses sujeitos constrói identidades. Tendo em vista que o jogo das representações se dá sob corpos que habitam determinados territórios, o “contexto de interação” que cada corpo produz com a espacialidade onde interage é revelador do movimento pelo qual se encara o vivido territorial. Neste, sentimentos de pertença podem vir acompanhados de relações fóbicas que introjetam sentimentos nocivos. Ainda que reconheçam a fala de Gambine e se sintam familiarizados com sua experiência, os estudantes também trazem sua pertença territorializada na relação com o núcleo familiar, grupo de amigos, algumas áreas/situações de lazer, e embora os conflitos existentes, e reconhecendo o quanto são afetados por eles, há interações na comunidade. As falas abaixo transcritas foram registradas em DC durante a terceira oficina – Relações raciais e fotografia:

A gente brinca na rua, a gente gosta, mas a gente brinca com medo.
Nego T

Eu gosto de morar na Bonja, eu gosto daqui da minha família, tenho meus amigos. Tem coisas boas e ruins, mas eu gosto de tudo. Tenho medo às vezes, mas brinco também. Xande

Brincar com (o) medo faz referencia ao modo como lidam com situações nas quais compartilham espaço com “vacilões”, aqueles que causam desconforto na convivência, prejudicando seu bom convívio e mobilidade no bairro. Para eles o medo é uma situação que está posta, embora brincar seja uma forma de encará-lo, a fim de fazer a vida triunfar. O fato de haver poucos locais de lazer constantemente disputados com outros grupos que não “os seus”, faz com que se sintam limitados no bairro, recorrendo ao espaço escolar que devido à segurança representada é utilizado para “dar conta” de toda limitação que a precária infraestrutura do bairro condiciona à sua necessidade de bem estar:

Aqui [na escola] dá pra jogar bola sereno, sem problema de ter adultos ou gente pra fazer ladaia. Nego T

A oficina desenvolvida com o professor de Geografia e pesquisador das relações raciais pela fotografia, Wagner Inocêncio, permitiu aos estudantes expressarem um cotidiano racializado nas suas interações no bairro. Em suas experiências apontam que não percebem diferenças no trânsito entre negros, brancos e os grupos dessa miscigenação, mas são enfáticos em apontar situações do cotidiano nas quais aspectos da negritude são constantemente pronunciados. Seja na escola, em situações de lazer ou no núcleo familiar reconhecem que a negritude é depreciada:

Já vi ofender colegas, mas eu não fiz nada. Sei que é errado, mas acho que fiquei com medo. Xande

Eu sinto orgulho de mim, mas acontece toda hora, os negros sofrem mais racismos e brincadeiras de mau gosto. Às vezes tu brigas, às vezes só fica espiado. Pereira

Aqui [na escola] já aconteceu de falarem do meu nariz, e isso me deixava triste. Agora falam menos, mas eu fico incomodada com essas coisas. Na rua eu não dou bola, mas aqui não pode brigar então tu fica quieta. Índia

Ao problematizar a fala de Gambine, a pesquisa aponta que para além dos limites do bairro, a racialização é percebida constantemente, e não faltam elementos para dar conteúdo ao modo como os estudantes se sentem ameaçados por situações em que o cotidiano lhes pesa, interferindo na totalidade de seus corpos pela marca que carregam. Durante a apresentação do Seminário, Nego T, Delacruz e Sniper constroem uma explicação dessa experiência trazida e representada no corpo:

A Bonja é um lugar, mas quando o cara sai pra fora daqui, e vai noutros lugares e as pessoas sabem que a gente é da Bonja [...] o cara fica espiado. (DC durante o Seminário de saberes)

Na oficina O corpo como espaço geográfico e os territórios do corpo, cuja atividade os estudantes em dupla aleatoriamente escolhida se olhavam no espelho, a fim de refletir com seus corpos o modo como eram sentidas e representadas suas corporeidades nos espaços onde interagem, forneceram indícios de racialização por meio de sentimentos e comportamentos e após algumas saídas a campo e discussão sobre as entrevistas realizadas percebi um encorajamento, pelas

entrevistas feitas, a falar sobre essa corporeidade que se afirma na existência individual e coletiva de cada ser, tornando o corpo um instrumento potente de inteligibilidade.

A oficina consubstanciou grande parte das escritas referente à questão do corpo, território e identidades dos estudantes, de onde refleti a cerca da negritude, posteriormente pensada contrastivamente em relação às falas dos moradores entrevistados, quando surgiam situações em que a raça estava sendo mobilizada, e junto com ela os estigmas territoriais:

Pensando bem o meu pai falava em casa isso [...] as pessoas acharem que ele é perigoso porque diz que mora aqui [no Bairro Bom Jesus]. Isso nunca vai acabar. Pereira (Relatório da entrevista com o Morador B)

Eu não passei por isso [racismo], mas em casa meu pai já falou que no trabalho dele chamam de nomes que falam mal daqui. Uns apelidos maldosos. Sniper (Relatório da entrevista com o Morador B)

Essa experiência vivida e aprendida na corporeidade dos sujeitos produz significados e sentidos que tencionam o seu mundo, pelo modo como se pensam com suas alteridades no uso e na representação do espaço. Durante a oficina os estudantes dizem que:

Acho que o corpo da gente tem uma história, mas cada um é diferente do outro. Eu não sinto coisas como sentem as mulheres. Acho que eu consegui me pensar pelo meu corpo. Sasuke

Todos os corpos são diferentes, e cada corpo sente de um jeito como o mundo é. Os LGBTs sentem diferente do hétero por causa do preconceito, mas o LGBT branco e o negro tem outra vivencia. Liniker

As pessoas sentem diferentes porque cada um tem um pensamento diferente do outro. Eu senti um sentimento que eu não gosto de explicar que tem no meu corpo e que as pessoas são racistas, não gosto de falar. Iluminada

[...] É bom a gente parar e pensar o que nosso amigo, parceiro sente. As vezes as pessoas estão machucadas porque não pensamos o que elas estão sentindo porque a gente não faz esse exercício de entender ela. Beija-Flor

As pessoas são iguais independentes de cor e religião. Menino da Copa

As pessoas são iguais porque todo mundo tem um coração que bate e um sangue que circula, mas na sociedade as pessoas não são tratadas iguais por causa da cor, da sexualidade e do lugar onde vivem. Rosa Parks

Essa primeira oficina possibilitou aos sujeitos pensarem que cada pessoa vivencia e sente o mundo pelas experiências que sua corporeidade lhe confere. O corpo é um espaço muito íntimo do sujeito, e de certo modo compartilhar essa intimidade num grupo é compartilhar diferentes experiências com sujeitos que por ocuparem um espaço compartilhado possam ser considerados iguais, entretanto os estudantes mostram e percebem que essa “igualdade” não é tão igual quanto se pensa, pois a sua corporeidade é afetada pela estrutura desigual que as hierarquiza como construção social de poder e privilégios.

O corpo é um espaço de sentidos a partir do qual tomar consciência auxilia a construir identidades e facilita a alteridade de forma que essa construção não seja projetiva no outro, mas em si próprio. Não tive a pretensão de construir essa leitura com os estudantes nesse primeiro momento, mas ao longo do trabalho tentei problematizar, refletir e retomar com eles essa consciência pelo corpo. De acordo com Milton Santos (2006) é pela corporeidade que participamos do processo de ação, por meio do qual nossas escolhas são limitadas pela consciência e pelos limites da própria ação. A corporeidade é a materialidade do vivido simbólico e objetivo da sociedade convivendo num lugar, de onde traduzo como um lugar tomado como espaço de pertencimento que evoca o sujeito a conviver para construir sua relação com o mundo.

O movimento da corporeidade no espaço, isto é, sua territorialidade, revela as contradições do ser humano no vivido territorial. Apreendê-las torna os copos um território de saberes que conflitua, negocia, complementa e potencializa o processo identitário. Numa situação de colonialidade, que é própria da modernidade, raça se faz corpo e participa de suas práticas, experimentando uma particular forma de movimentar-se no espaço, sofrendo suas fronteiras invisíveis e os mecanismos psicológicos delas recorrentes, permitindo com que à diversidade das corporeidades

humanas seja permitida uma determinada mobilidade e à outras não. Isso leva a uma naturalização de lugares para uns e não-lugares para outros, aos quais a experiência distinta de viverem suas diferenças ensina que jovens brancos e negros em interação no mesmo espaço, por isso supostamente vistos como iguais, aprendem de maneiras diferentes que o mundo é mais permitido para uns e não para outros.

Essa é mais uma forma como a sociedade de classes faz “viver” a raça, pois num país onde paira o mito da democracia racial o que diferencia o acesso, o aprendizado e as escolhas dos sujeitos é, erroneamente, sua condição social e os esforços por ele empreendidos durante sua trajetória, e não a racialização. Mesmo nas relações no interior de um território de maioria negra o estigma prevalece, uma vez que sendo componente da estrutura social nacional, raça figura como meio de depreciação quando se vivencia o racismo como elemento da desigualdade social brasileira.

As significações trazidas pelos estudantes qualificam suas práticas sociais e lhes informam suas identidades, a partir da adesão corpo e espaço, espaço e corpo, pois para cada individualidade o corpo exerce uma força motriz no movimento de estar sendo. O esforço aqui empreendido para recolocar a corporeidade no centro da discussão entende que a racialização não é apenas um esquema classificatório, mas a eclosão no corpo que se materializa uma dimensão ontológica inteligível. Durante o Seminário de saberes registrei o que a territorialidade dos estudantes no/a partir do bairro lhes permitiu informar aos presentes:

É tipo parece que tu sai da Bonja, mas ela continua andando no teu corpo. Sniper

Apesar da violência, é um lugar bom, e as pessoas se ajudam, mas cada um escolhe o que é bom pra si, e assim a gente segue. A gente segue, e quer brincar, jogar futebol no campo. Acredito que muitas pessoas veem a Bom Jesus com outros olhos, mas nós que vivemos aqui há anos sabemos que a realidade é outra. Delacruz

O sentimento de pertencer a Bonja significa que o que tu vive aqui é uma experiência diferente dos outros bairros. Vimos que as mulheres lutaram bastante aqui, e mesmo assim os negros continuavam sofrendo racismo, mas os créditos iam pros políticos oportunistas. Menino da Copa

Muitas pessoas deixavam de vir pra escola e foram traficar. A pobreza dá chance pra isso também. Esse é o lado ruim. Às vezes dá toque de recolher e a gente deixa de fazer o que a gente gosta, deixa de brincar, se divertir e jogar futebol ai ninguém pode ficar na rua [...] Nego T

Se tu não correr pra casa a polícia te pega, te bate. Não interessa o que tu fez ou deixou de fazer. [...] Ai aparece aquele monte de guri no Mota como ladrão, e isso não é verdade [...] mas é na Bom Jesus, fica na tua mente. Princesinha

Os registros acima, presentes no DC, cuja origem se dá nas falas dos estudantes durante o Seminário Diálogo de Saberes apontam para o corpo-território, uma expressão de sujeito potente que guarda saberes que expressam a sua experiência no deslocamento pelo espaço, e nele a existência do vivido que é individual e coletiva se inscreve como territorialidade. Na distinção ontológica do pensamento moderno território e corpo são tradicionalmente separados, mas partir do que os estudantes trouxeram, a possibilidade de pensar sua mobilidade corporalizada nas representações da espacialidade, a expressão corpo-território demanda uma noção que expresse a inseparabilidade do ser, que na escala da territorialidade, pode habitar o mundo como lugar ou como território.

Com as diferentes territorialidades no Grupo e no bairro foi possível pensar a individualidade do sujeito portador de uma corporeidade, e que possibilidades se apresentam a sua cidadania. Ao pensarmos a temática um dos estudantes do Grupo dá o tom que atualiza Milton Santos (2000) quando se refere ao corpo negro como linha demarcatória da conquista territorial na sociedade brasileira, a partir da qual se processa sua cidadania.

[...] é verdade, o cara que vive na Bonja já tá marcado, mas parece que se ele for negro é mais marcado na sociedade. Sniper (DC durante a etapa metodológica “Significando a pesquisa no currículo”)

O corpo-território, essa roupagem que veste o corpo negro de Sniper é indissociável do território vivido. Seu movimento é uma experiência de espaço objetivo conquistado e sobre o corpo essa espacialidade atua como uma segunda pele que se funde com a primeira. A segunda pele no corpo branco não atua do mesmo modo como atua no corpo negro. Essa sobreposição de estigmas territoriais

me traz até aqui pensando as possibilidades apresentadas ao ensino de Geografia que possam minar com essas colonialidades no ser, e produzir outra possibilidade à existência a fim de que esses corpos em movimento no espaço sejam vistos como um território de saberes. É deste território que o Grupo definiu provisoriamente o território vivido, para o qual:

A Bonja é uma vila, mas não é toda igual. Existem diferenças nela que tornam cada lugar do bairro um território único. O sentimento de ser da Bonja e participar dela inteira é o modo como os moradores da Bonja se identificam com seu bairro dentro da Vila **e fora dela [...]** quando, por exemplo, são mal vistos noutros lugares cidade. (DC em 30 de janeiro de 2018) (Grifos meus).

O registro acima traz à tona as distintas formas sobre como se processa a referencia espacial às identidades dos estudantes, cujo entendimento é que morador pertencente é lugar tornado território, que a partir da escala local do bairro é pensado na espacialidade. Quando me refiro à escala local é necessário dizer que no corpo-território se assumiu essa provocação, e aqui tenho a compreensão ampla de que o corpo-território é o jeito de sentir, pensar e viver o mundo no território em que se habita.

Conforme registrado, o bairro aparece na cidade, segregado em estigmatização, e vejo que neste sentido a corporeidade informa o espaço de ação significativa à espacialidade dos estudantes, com a qual produzem suas experiências cotidianas. Conforme ela se amplia num outro movimento uma nova geo-grafia é elaborada:

A Bonja é um lugar de ladaia? Não, ela tem ladaia, mas não é só isso. Se Porto Alegre continuar acreditando nisso ai fica ruim para os moradores daqui. Rosa Parks

Somos da Bonja, um lugar de pessoas que lutam para viver com dignidade. A nossa história faz parte da história do Brasil e de Porto Alegre, mas tem gente que não vê. Delacruz

É fera morar na Bonja, tu te dá bem com todo mundo. O que dificulta é o que dizem daqui preconceitua com a gente. Até a cidade toda tem isso de não gostar daqui. Pereira

Pensar o corpo em movimento no espaço trouxe a territorialidade, e com ela o bairro aparece impregnado de cidade. A experiência dos moradores entrevistados

chega aos estudantes nada romantizadas, mas repleta de narrativas e vivências conflitivas diante das imposições dos interditos de uma cidade que não acolhe. Nesse sentido quando escrevi “O olhar dos estudantes para o território” medieei sua interpelação do contexto hegemônico de segregação violenta para acessar e refletir uma possível “geografia do estudante” e pensar o seu poder nos processos de identificações.

As falas de Rosa Parks, Delacruz e Pereira, anteriormente transcritas, têm origem na terceira oficina, “O território vivido e as representações do vivido”, na qual enquanto escutavam a canção Bonja City surgiu o diálogo entre os estudantes em torno do verso 52 - “Bonja cidade em construção” – os quais problematizaram entre si se o bairro é um lugar ou um território. Esse registro primeiramente não foi por mim apreendido, mas repensando-o a partir das participações no Seminário, e as reflexões dele decorrentes percebi a dimensão dialética da espacialidade que trazem os estudantes, como segue:

A Bonja é um pouco dos dois. Tem o território que é o poder que tem aqui dentro, mas o lugar é que vem da raiz né, do começo que desde quando saíram do centro aqui foi o lugar de refazer a vida. Na Bonja tem um pouco dos dois. Sasuke (DC em 13 de abril de 2018)

Eu acho que a Bonja é um território porque as pessoas lutaram para conquistar aqui, e aqui é onde elas fizeram a vida, e o território é o poder das pessoas no espaço vivido [...] e a Rossi quer tomar esse território porque é bem localizado. Menino da Copa (DC em 13 de abril de 2018)

Aqui [bairro Bom Jesus] é um lugar, um lugar bom que tem que dar valor. Aqui tem entrada pra tudo que é lugar da cidade. Nós fomos removidos do centro e aqui fizemos um lugar. Sniper (DC em 13 de abril de 2018)

Acho que é um território, onde cada um tem seu espaço e seu poder de vida. Delacruz (DC em 13 de abril de 2018)

A Bonja é um território porque tem a guerra do tráfico de drogas pra dominar locais, mas é um lugar, onde a nossa comunidade convive, um lugar que é o nosso território porque aqui é onde a gente mora e é bem vindo pra todo mundo. Nego Silva (DC em 13 de abril de 2018)

Eu acho que a Bonja é um lugar e um território porque aqui a gente tem os nossos direitos, ele é nosso, mas é bem vindo para as outras pessoas [...] Rosa Parks (DC em 13 de abril de 2018)

O modo como o vivido territorial faz do bairro lugar e território, mas sobretudo espaço, expressa a força, a inteligibilidade e a potência da corporeidade na apreensão de espacialidades. O lugar consolida as identidades para o território reforçar seus laços, e sendo uma experiência vivida que levada ao território causa conflito entre os sujeitos, o lugar é a porção do território dotada de identidade, onde a história do sujeito se constrói vinculada à pertença com o espaço, que se faz território.

Em suas práticas espaciais o que comumente os estudantes chamam de espaço confunde-se com lugar, tendo em vista o modo como a vivência cotidiana condiciona o sentimento valorativo do sujeito com o espaço. O contato crítico-reflexivo entre moradores e estudantes que compartilham o território vivido como produto de uma dinâmica particular que pressupõe a solidariedade dos laços afetivos e comunitários, o pertencimento e a resistência pela luta de homens e mulheres vivendo sobre uma dimensão territorial emocionadamente é o dispositivo que aciona o bairro na cidade. Essa vivência é importante porque é no bairro e a partir dele que os estudantes representam a cidade. Conforme Dorfman (2015), o bairro figura na vida humana como espaço a partir do qual se criam experiências com a cidade. Por ser o lugar da existência cotidiana e do encontro com o outro na cidade, é o bairro que estrutura as representações do envolvimento do sujeito com o conjunto do espaço urbano, mediante a criação de territórios e lugares.

Quando trago esse subcapítulo à dissertação meu desejo é enfatizar que os conceitos geográficos não existem para serem ensinados aos estudantes, mas servem como reflexão da prática que ensina que minha negligência com o lugar/espaço/território por eles indicados incorre em um ensino mecânico, simplório e enfadonho. Os estudantes são parte do espaço, e o espaço está inserido neles, por isso a necessidade da dissertação em trabalhar o espaço geográfico como elemento indissociável daquilo que os estudantes estão sendo ao viver, sentir e pensar sobre seu território de ação, pois nas suas inteligibilidades em apreender a espacialidade do bairro como lugar e território, facilitam significados próprios de identidade e pertencimento. O vivido territorial está no que o bairro e suas relações cotidianas representam, seja ele concebido como lugar ou traduzido como território.

É assim que os estudantes me informam sobre suas identidades na Bonja, esse vivido territorial que traduzi pelas reflexões de Nego T⁵¹ quando, durante o Seminário de Saberes, explica que:

A territorialidade é nós na Bonja [...] é o jeito de ser, viver e pensar das pessoas no lugar que vivem, o jeito que esse lugar dá as pessoas para entender a cidade”. (DC em 18 de janeiro de 2018)

No primeiro encontro do Grupo, posterior à apresentação no Seminário, no dia 12 de abril de 2018, a problematização do Seminário a partir da fala de Nego T chega aos colegas do Grupo carregada de admiração, mas também de novas ideias que complementam e criticam a visão inicial do estudante, aos quais a territorialidade como jeito de ser/estar/viver na e partir da Bonja:

É o jeito que as pessoas olham pra gente – T´Chala

É o movimento de cada bairro, onde as pessoas pensam o lugar delas, como se mora e porque é assim né. O porquê as pessoas são assim. Menino da Copa

Em geral as pessoas têm medo daquilo que não conhecem. E como a cidade é grande, tem umas partes da cidade que nem querem conhecer mesmo. Sniper

O fato de não conhecer aqui, e se guiar pela visão, por exemplo, da TV, faz as pessoas preconceituarem com a gente. Sniper

Aqui é sereno, aqui tu quase anda em tudo que é lugar e as pessoas te conhecem. Fora daqui é assim, tem umas ladaia forte. Não dá pra se envolver. Delacruz

⁵¹ Durante o Seminário Diálogo de Saberes várias falas dos estudantes foram revisitadas a partir do que registrei no Diário de Campo. Após a escuta dos áudios e vídeos das apresentações, no encontro do dia 12 de abril de 2018 dialogamos sobre esses registros, e eu perguntava diretamente ao sujeito ou dupla/trio/grupo referido no registro: “o que vocês quiseram dizer com tal coisa?”



Figura 16: Apresentação no Seminário: "Territorialidades do/no bairro"
 Fonte: Elaborada pelo autor

Dos posicionamentos dos estudantes emergem a relação bairro-cidade numa perspectiva segregada, assim como a atividade com os livros didáticos evoca. O "de fora" que os vê e eles vendo o "de fora" ocorre numa relação adversa com a cidade, porque quando o "de fora" os vê, o faz com estigmas. Em suas falas os estudantes trazem que existem momentos e maneiras de pensar, a princípio parecendo estar fragmentadas, mas isso não é uma relação isolada.

Não se pensa espaço, lugar, território vivido, bairro ou segregação isolada de suas vivências, pois esses existem como experiência e não como conceitos. Fazem parte de uma totalidade, mas em algum momento, nas suas experiências de vida, no modo como se relacionam com a cidade, o bairro se torna lugar, território, espaço de vivência, experiência. Eu traduzi essa complexidade no conceito de território vivido devido sua relevância à lógica espacial dos estudantes. Isolada mesmo pode ter sido minha leitura diante de tamanha complexidade que não consegui traduzir numa escrita acadêmica. Todavia, a lógica dos estudantes não é essa.

O contato com os moradores fizeram a cidade aparecer no imaginário da grande maioria dos estudantes, criando neles uma relação bairro-cidade. Pela sua territorialidade tive acesso ao modo como neles a Bonja acontece, portanto como se inserem e representam essa inserção na sociedade. Suas formas de viver e refletir as múltiplas relações do vivido territorial a partir do bairro expressa o *locus* da existência em que as hierarquias entre grupos melhor situados no espaço social os seleciona, como se percebe nas narrativas dos estudantes e dos moradores entrevistados.

Para Gomes dos Anjos (2008, p.16) esse é o cotidiano em que brasileiro se expõe de forma racializada e no Grupo foram problematizadas as formas em que raça figura como possibilitador de maiores oportunidades ao processo de “conquista territorial”, isto é, cidadania. Essa consideração foi expressa pelos moradores, e embora sua não familiaridade entre os estudantes, a escuta atenta aos sujeitos entrevistados lhes possibilitou tecer ideias da questão.

A partir desse ponto é que registro o processo de tornar-se negro, quando a intersecção corpo, território e identidade configura no estudante negro estigmas, experiências, processos e compreensões de como o racismo na sociedade de classes conforma sua subjetividade. Ainda que essa subjetividade possa ocorrer carregada de dor, não se absolutiza como essencialização. Ela tem sido outro processo que a presente escrita não pretende definir senão entender sua importância à prática de um ensino de Geografia antirracismo, a partir do território vivido pelo estudante.

4.4 Tornar-se negra (o) a partir da Bonja

É o Branco que cria o Negro, mas é, por outro lado o negro que cria a negritude. Frantz Fanon

Eu já sabia o que eu era, mas o que a Bonja oferece pro cara ser negro? Isso eu tô descobrindo. Sasuke (Durante as entrevistas individuais)

As referências com as quais dialogo têm discutido que se saber negro é sofrer constantemente a violência do racismo, e desde aí construir um processo de libertação das amarras históricas que afligem a vida dos negros, tornando-os capazes de se comprometer a resgatar sua história e recriá-la em suas potencialidades. Se a vida tem lhes sido alienante do ponto de vista da cidadania, é evidente que essa condição tem relações com a formação socioespacial brasileira, a qual em cada ponto do território os negros são alvejados, vivendo seus corpos como linha demarcatória de cidadania.

A perspectiva do território dentro da formação brasileira tem demonstrado aspectos objetivos e subjetivos do racismo como segregação e discriminação, principalmente no espaço urbano e em suas regiões periféricas. Por esta razão discuto este “lugar” da população negra na cidade como empiria deste trabalho, constantemente afetada pelas narrativas de corpos habitando territórios estigmatizados tornando a vida uma experiência dolorida. É no conceito de território vivido como realidade potente e possibilidade histórica de libertação dos estudantes de leituras colonizadas que os amarram a um estereótipo colonial que investigo o processo de identificação e seus condicionamentos.

Uma dessas formas identitárias reside na emancipação de saberes que colonizam e no seu lugar a adesão/internalização de conhecimentos que possibilitem a compreensão “do ser” como sujeito. A formação do bairro conta parte da história da cidade, faz pensar a história do Brasil em perspectiva manifesta pela presença negra e as lutas pelas quais esses sujeitos buscaram protagonizar o processo de se tornarem gente na desterritorialização do centro da cidade e territorialização como invenção da vida a partir de uma referência espacial.

Pensados nesta perspectiva, o contexto estrutural de racialização faz da negritude uma experiência e um saber pensados no território, cuja formação e cotidianidade condicionam as identidades dos sujeitos simultaneamente ao modo como o conhecimento do território vivido lhes é apresentado. Disso, durante as entrevistas individuais os estudantes explicam como é morar/ser/pertencer à Bonja:

Eu sou da Bonja, ela é o meu lugar, da minha família dos meus amigos. Morar aqui é normal, tem quem fala mal daqui, mas não conhece. A bonja é o meu lugar. Nego T

Morar na Bonja tem que valorizar o que está na nossa volta, isso aqui é um lugar das minhas vivências e do que eu sou. Nerd

Conforme apontam os estudantes, as identidades não são uma condição amorfa e seus significados funcionam como uma força que une, diz de si e faz o sujeito sentir-se pertencido a um grupo. Esse sentimento de “pertencer àquilo que lhe pertence” ressignifica a condição territorial e a forma como, vivida no corpo, evidencia o território como um dos aspectos da composição identitária, como expressa Sasuke:

Eu sempre soube que eu era negro, mas assim [...] ser negro na Bonja eu achava que a Bonja não tinha muito a oferecer, agora eu entendo que **não precisa ser desse jeito**. A pesquisa me ajudou a pensar. Sasuke

O posicionamento do estudante reflete o tipo de conhecimento necessário para libertar os sujeitos de visões parciais que estereotipam o território vivido, fazendo pensar que a identidade necessita de referências positivas para uma tomada de consciência. O território inspira a identificação positiva a partir de uma história assumida em conjunto o espaço apropriado. Território e identidade, mesmo não sendo um processo absoluto de composição identitária, problematizam sua forma de pertencimento como modo de ser e estar no mundo.

Assim como Sasuke, os demais estudantes expressam a corporalidade de raça colocada pela modernidade como uma experiência identitária em constante desequilíbrio para resistir ao racismo, pois a construção da identidade racial dos negros não ocorre na alteridade do espelho do outro. É no espelho da sociedade racista, que para os estudantes entrevistados a experiência da pobreza num território estigmatizado pela violência do tráfico de drogas, as formas de viver e refletir a realidade acontece, como segue:

Ser negro [...] É foda né, é ter menos chances. Além disso, é te chamarem de malandro, vagabundo, e tu aceita isso? Sasuke

É sentir o preconceito no início do olhar que a pessoa te dá. Pereira

Eu soltei o cabelo agora, porque comecei a levantar minha autoestima, me maquiar. Eu me achava feia, o colégio também fazia eu ser assim. Agora não. Antes era difícil ser negra, ainda é né, mas agora eu consigo entender o meu cabelo e a cor da minha pele. Princesinha

Os apelos de uma sociedade racista imputam cotidianamente ao negro o que ele deve ser, no entanto assumir essa condição é uma escolha individual. Todavia, diante da colonialidade é necessário qualificar os sujeitos, pois nenhuma escolha se dá sem a ideologia que opera por trás dela. Os estudantes se identificam, sob uma série de maneiras, com sua condição racial, fazendo pensar que numa sociedade racista dizer-se negro é revolucionário, e mesmo não assumir essa condição, mas vivê-la no corpo que existe e resiste também o é. Em que pesem os apelos do mundo branco, assumir a negritude desloca consideravelmente a colonização no corpo negro:

Pra mim [...] ser negro, por enquanto, é ser feliz. Sniper

É ser moleque de vila, que não vacila. A gente nunca pode vacilar. Sasuke

Ser negro não é muito fácil, as pessoas te encaram com aquele jeito peculiar. E ser mulher é conviver com os olhares do machismo também, então onde tu vai, os olhares te seguem. Mas também é saber que precisamos resistir. Rosa Parks

No começo foi difícil, meu irmão é negro, mas também já quis ser branco. A gente conversou muito isso. Eu aprendi e falei pra ele que temos que ser como somos, conseguir as nossas lutas e pensar na nossa força e dignidade. Nego Silva

O modo como os estudantes significam seu processo identitário durante as entrevistas finais dizem respeito a uma identidade racial que não explica tudo, tão pouco a totalidade do que é ser negro no momento em que, não sendo um grupo homogêneo, não há uma assunção identitária rígida. Entretanto, a identização move os grupos a pensarem seus contextos, tendo em vista que mobiliza a ação social e as relações do sujeito com a sociedade. No contexto de racismo a identidade negra é identidade de dor, mas o que grande parte dos estudantes negros expressam é que se tornar negro é uma afirmação social que deseja igualdade.

Esse processo se dá numa sociedade em que o modelo vigente para o negro é cruel, porque a todo o momento o desumaniza, mas na medida em que a pesquisa acontecia e organizávamos os materiais da investigação ele foi sendo questionado, e embora os participantes da investigação se refiram à pobreza, violência, e, por vezes, à falta de inteligência como aspectos dos seus corpos, ou mesmo do território vivido, as problematizações faziam pensar o movimento que tornou o aparentemente absoluto uma dúvida imperativa.

O contato com as narrativas sobre o território vivido deslocou do indivíduo para a estrutura racista da sociedade de classes as origens dos problemas que afligem o bairro. O fato de possuir a cor da pele escura e as consequências psicológicas disso decorrentes faz repensar que não é no negro e no branco, sujeitos individuais que essa questão precisa ser debatida, embora seja sobre eles que um imaginário representativo gere práticas racializadas de distribuição de privilégios e constrangimentos. Esse debate gerou uma inquietação entre o Grupo:

Se ser negro é sofrer racismo ou ser considerado menos, o que é ser branco? Porque quando eu tô com meus amigos na rua, e eles são negros, tomam paredão direto. Isso não aconteceu ainda comigo. A polícia tem um perfil pra dar paredão e eu não sou eu o perfil. Menino da Copa (DC em 13 de abril de 2018, primeiro encontro logo após o Seminário de saberes).

O estudante Menino da Copa pergunta sobre a presença do sujeito branco nas relações raciais, trazendo o aspecto relacional de raça que hegemonicamente estigmatizou os negros e invisibilizou os brancos, devido o seu propósito de dominação. A afirmação identitária negadora da diversidade cria estereótipos que calcificam o processo de reabilitação do ser humano, por isso pluriversalizar as identidades é conviver com a existência de modos diferenciados de ser, para o qual não haja um padrão normativo a ser perseguido, fazendo pensar a identidade como um percurso histórico em que o tornar-se negro ressignifica o que é ser branco para humanização de ambos.

Nesse sentido, pensando o questionamento do estudante Menino da Copa, durante as entrevistas individuais, alguns estudantes brancos explicam o seu processo de composição identitária:

É normal. Ser branco é saber que tu não vai sofrer racismo, e se tu for pra uma faculdade igual aconteceu com o Morador A, ninguém vai duvidar de ti, e morar na Bonja é saber que podem te julgar porque as pessoas olham para o estereótipo antes de procurar saber quem a gente é de verdade, mas ninguém me julgou ainda. Menino da Copa

Eu não sei direito, nunca tinha pensado sobre isso, mas eu acho que ser branco é normal [...]. Tá, eu sei que não sofre racismo, mas a gente pode estar do lado dos negros e defender. Mas quando fui num curso da Igreja numa outra cidade um cara tipo ficou espiado quando eu disse de onde eu sou. Ele falou que eu tenho cara de rico porque eu sou branco de olho verde (risos). Delacruz

É legal ser branco porque a gente se diverte [...], a gente não sofre bullying e os negros sofrem. Aqui na Bonja sofre mais porque a polícia também se abusa neles. Xande

Pra mim é normal. Embora meu pai seja negro, eu nunca sofri nada, não vejo problemas, por isso eu acho que sou branca. Pandora

Sobre as falas dos estudantes é necessário pensar que a invisibilidade para o negro não é a mesma que para os brancos. Cotidianamente somos todos racializados em um processo relacional, mas no Brasil desracializar o branco é pretender o propósito de dominação engendrado pelo racismo. Schucman (2017, p. 48) explica que nesse processo negros e brancos constroem a si mesmos e suas experiências em um mundo racializado, tendo como contraponto um ao outro. Para a pesquisadora uma das características mais marcantes da branquitude é que ser branco é ter uma ideia de que se é normal, “a norma”. Logo, pessoas brancas já têm de partida o privilégio de não carregar sua raça, já que esta, assim como sua cor, não faz parte de sua individualidade, por isso o racismo confere aos brancos a ideia de representantes de uma humanidade desracializada com valores neutros.

Nesse sentido, a autora aponta que os privilégios simbólicos e materiais da população branca na sociedade brasileira são a outra face da desigualdade de bens simbólicos e materiais à população negra, mas nem todo mérito é privilégio, escreve. A complexidade aumenta quando se pensa o debate raça e classe, pois mesmo independentes sua articulação aciona no negro a vulnerabilidade social. Viver em situação de pobreza e habitar um mesmo espaço de periferia esconde as sutilezas do racismo que na sociedade de classes é constantemente acionada pelo mito da democracia racial, entretanto os estudantes informam que mesmo sendo pobres,

brancos e negros na Vila se parecem, mas não são iguais: “ser negro é difícil, é foda”, “ser branco é normal, legal”. Não estou afirmando que a vida das pessoas brancas pobres é fácil, porém quando raça é uma questão o privilégio àqueles considerados brancos reside no fato de que a cor da sua pele não dificultou a sua vida.

E se pensar como branco, mas ter aparência negra faz com que o sujeito suporte um efeito de aparência que construiu para si, e aprender a lidar com a sua aparência de negro lhe parece indigesto. Os estudantes informam, durante as entrevistas, essa armadilha imposta pelo racismo que nem Fanon escapou, pois ao desejar ser apenas um homem, e como tal usufruir o que o mundo tem a lhe oferecer, se descobre, antes de tudo, um preto “escravo de sua aparição”:

Chego lentamente ao mundo, habituado a não aparecer de repente. Caminho rastejando. Desde já os olhares brancos, os únicos verdadeiros, me dissecam. Estou fixado. Tendo ajustado o microscópio, eles realizam, objetivamente, cortes na minha realidade. Sou traído. Sinto, vejo nesses olhares brancos que não é um homem novo que está entrando, mas um novo tipo de homem, um novo gênero. Um preto! (FANON, 2008, p.108)

Lá em casa eu sou branca ou parda, porque eu tenho essa cor mais clara, mas eu acho que sou negra porque eu sou igual Rosa Parks, ela é negra. Pequena

Eu não me achava negra, me achava parda. Eu achava que negro era tipo os haitianos, os senegaleses, e aí a minha vó disse que eu não era branca pra pensar assim. Depois que eu comecei a participar do Grupo eu percebi que eu sou negra. Princesinha

Ah sei lá, eu tenho vergonha de dizer sobre isso. Sou **homem** né professor, tá louco. Eu disse aquilo⁵² no arreganho, [...] o senhor sabe porque é **homem** da minha cor. Eu queria ser branco porque é mais sereno, porque os brancos são mais bem aceitos, são bem tratados. Esperto

Assim como Esperto, anteriormente Nego Silva comenta sobre sua negritude, num tom bastante semelhante ao de Pequena e Princesinha. Embora o “esquema epidérmico”, esses estudantes trazem a miscigenação compondo suas identidades e reconhecer a negritude num corpo que se desejou branco é um ato

⁵² Durante as entrevistas individuais o estudante afirmou já ter desejado ser branco: “eu queria ser branco porque branco é mais sereno, é mais bem tratado e por ser branco tem pouca ladaia na vila”.

radical, no qual tornar-se negro é um processo de se recolocar na sociedade como sujeito. É sob esta perspectiva que compreendo a identidade como uma “ontologia do ser” discutida em Munanga (2012), visto que sua assunção contempla uma visão de mundo que reconhece na pessoa um sujeito de direitos e agente das mudanças sociais, sendo um momento decisivo na vida daqueles que partilham a ancestralidade negra num país com elevado grau de miscigenação.

Referindo-se a esta tomada na consciência, Fanon (2008, p.107) escreve “Tendo o campo de batalha delimitado, entrei na luta”. Tal ideia/fato diz respeito à identidade política do negro impelido a assumir-se embranquecido no pardo, mulato e moreno⁵³, como informam os estudantes.

A compreensão das relações sociais na formação territorial na Bonja procurou problematizar visões subalternizadas e instaurar processos que demonstrassem a participação aguerrida e a contribuição das pessoas na construção do bairro. Pela diversidade racial nele presente, a ancestralidade negra em nossos entrevistados permitiu entender que alguns aspectos da negritude emergem mobilizados na luta em prol de uma nova sociedade. Assumir-se negro é ser visto e reconhecido como humano, portanto sujeito, que pelo contato com as histórias das lutas coletivas do bairro, encontra-se com corpos se libertando da subalternidade pelo movimento. É o que nos informa o estudante no processo individual de entrevista:

Ser um guri negro é saber que quanto tu mais luta pela tua cor, em não aceitar o racismo, ser contra os preconceitos e lutar pelos teus direitos [...] mais tu não aceita as coisas erradas que acontecem contigo. T´Chala

De acordo com Hall (2006) as identidades são representadas no espaço-tempo simbólicos e geram efeitos profundos nas formas como são vividas. A fantasia colonial sobre espaços periféricos, mantida pelo ocidente, torna os sujeitos neles localizados destituídos de potência, assumindo um papel secundário na construção de sua história. Todavia, na perspectiva territorial aqui assumida as

⁵³ Lilia Schwarcz (1998) aborda em seu trabalho que as 136 formas diferentes do brasileiro se identificar pelo critério de cor na Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (PNAD) realizada pelo IBGE no ano de 1976 tem relação direta com o racismo brasileiro.

diversas formas de ser/assumir-se/tornar-se negra(o) numa sociedade racista na qual a mestiçagem tentou eliminar os elementos da negritude e simultaneamente simular um cenário de harmonia racial são potentes pela sua expressão não resignada. Entendo que os distintos posicionamentos dos estudantes precisam ser compreendidos num contexto para além das dicotomias da modernidade e encarados como possíveis, complementares, mas acima de tudo políticos, já que existe uma miríade de mecanismos que estilhaçam os negros, sobretudo os oriundos da classe popular.

As transformações históricas sempre começam pelas pessoas, para as quais construir a própria identidade exige uma atitude de deslocamento para si, isto é, retirar da consciência aquilo que foi introjetado com base em valores distorcidos e colocar no lugar um conteúdo que manifeste sua condição humana. O contato, o diálogo e a reflexão com os moradores sobre o bairro possibilitou uma leitura crítica pelos estudantes. Apropriar-se da história é constituir um processo de territorialização em que os estudantes puderam repensar quem são, muito embora o mundo continue apontando o que devem ser. Acontece que no processo de tornar-se é o território do bairro em movimento no próprio corpo que se desenvolve em subjetividade e elabora visões de mundo que podem ser massacradas, violadas, distorcidas. Contudo é neste mesmo corpo que a tomada de consciência pode representar humanização.

Tornar-se a partir da Bonja significou reconhecer que o estigma a que o morador da Bonja está preso não significa uma absolutização de quem ele ou seu território vivido estejam sendo. Essa leitura, quando questionada, passou a fomentar nos estudantes perguntas que não tive a pretensão em responder tendo em vista a provisoriade dessas conclusões, mas a corporalidade negra assumindo sua identidade negra neste território vivido precisa ressignificar-se o tempo inteiro diante daquilo que ela vê no espelho.

A identidade é um elemento de caráter territorial, relacionando-se com sua origem, sua história e seus dilemas desde a construção do bairro. Essa tomada de consciência tirada nas relações com território vivido como parte do processo identitário permanece evidente como prática possível ante à alienação dos

estudantes das realidades econômicas e sociais que os subjugam. É a virada ontológica em que a identidade de dor não desaparece, mas pode ser revertida à experiência de reconhecer-se ao assumir o protagonismo da própria história.

A sociedade colonial esfacelou. No pós-abolição a marginalização manteve a subalternidade como forma de exploração. Ambas as situações no capitalismo contemporâneo expuseram deliberadamente a população negra, à qual coube novamente se organizar diante de uma situação em que o corpo em estado de dor fora submetido à apreciação do outro. Ser autêntico num país que criou uma fantasia sobre os negros significa coragem e força para sublevar o sentimento de inferioridade e reivindicar a ideia de pessoa humana:

As pessoas dizem o que tu tem que ser e não respeitam o que tu é. Se somos mulheres sofremos machismo, se somos negras sofremos racismo e machismo e se gostamos de pessoas do mesmo sexo a gente sofre homofobia, racismo e machismo. Estamos em um mundo completamente sem noção. Uma vez uma professora disse que eu sou morena, não negra. O que ela pensa? Negra por acaso é ofensa? Sou mulher e negra mesmo que não queiram. Rosa Parks (DC em agosto de 2017)

A identidade é para os sujeitos fonte de sentido e experiências de espaço com a qual desvelam o mundo e descobrem o seu lugar na sociedade. Todavia, é pela tomada de consciência do mundo que as identidades são construídas. Fazer pensar o que é ser negro na Bonja destacou a tomada de consciência do que é ser branco, e entre ambos entender a necessidade de reinventarem-se cotidianamente diante de um racismo que segrega a humanidade de ambos, por isso a partir das palavras de Rosa Parks e em acordo com Princesinha ao abordar que numa “sociedade [que] não cansa de nos colocar no lugar menor, que não respeita o nosso jeito de ser” o Grupo problematizou:

“[...] o quanto brancos, negros, ricos e pobres estão presos na visão que o racismo faz. Vem lá do projeto colonial. Essa visão vai ter que ser discutida na escola, porque é nela que a gente tá aprendendo o que é ser livre”. (DC em dezembro de 2017)

“Ser livre” consoante a constituir experiências para a identidade de pessoas brancas e negras sem o racismo distorcendo suas visões é uma noção bastante onerosa e importante à sociedade brasileira. Esta compreensão presente no

QuilomBonja reflete que o negro não nasce, torna-se ao longo de sua vida, e aprende que ele é o seu corpo para além dos discursos que o enclausuram. E a continuidade deste processo é a resistência contínua de um corpo territorial e socialmente marcado.

Nesse sentido é necessário problematizar o debate no espaço escolar, sendo que a “escola de comunidade”, além de concentrar esse dado predominante da matriz populacional brasileira, legitima com suas práticas o território posto como corpo negro na constituição das identidades dos estudantes. A educação escolar se apresenta como um espaço coletivo de possibilidades plurais para que seu ensino qualifique uma abordagem sobre as questões que envolvem território, corporeidade e aquisição da identidade racial, mas ainda a colonialidade nela presente insiste em enquadrar corpos e subjetividades. Os estudantes que protagonizam essa pesquisa me provocam a assumir essa tarefa como projeto curricular no ensino de Geografia.

5. “É preciso ter coragem”: visibilidades na pesquisa e ensino de Geografia

“Entendendo que a escola deva ser um espaço de educação popular e não apenas de transmissão de alguns conhecimentos cuja valorização se dá à revelia dos interesses populares, queremos construir escolas para onde as crianças e os jovens, os professores e funcionários, todos, gostem de ir e sintam que são suas. Não as abandonem e delas não se deixem expulsar”. (Paulo Freire)

Penso que essas duas leituras de mundo sejam pertinentes para começar a escrita do capítulo que finaliza a dissertação. Mãe de um estudante da escola, Moradora O valoriza o trabalho que se realiza em meio às adversidades que as escolas públicas têm enfrentado, e reconhece a dificuldade de um trabalho educativo que não dialoga com sua comunidade. “É preciso ter coragem” expressa sua leitura sobre o trabalho do professor na escola pública do bairro onde mora, para a qual a aprendizagem dos estudantes precisa acontecer em redes que defendam as crianças e jovens da vulnerabilidade social em que se encontram, onde a escola possa criar novas possibilidades para superar expectativas tão baixas àquela comunidade:

A aprendizagem dessas crianças vai acontecer depois de terem comido, de não passar frio, e quando as famílias derem mais atenção pros filhos aqui da escola [...] e professor tu sabe que pro pobre de cor tudo dificulta na vida. Moradora O (DC)

Paulo Freire, um dos pensadores sobre o qual se baseia o projeto Escola Cidadã, referência à educação pública municipal de Porto Alegre/RS, justamente por reconhecer as adversidades colocadas por Moradora O, insiste em que a escola pública, não sendo a extensão da casa do educando, seja um espaço de pertencimento, acolhida e leitura de mundo para sua emancipação e de sua classe. Ambos me fazem pensar as relações entre sociedade, educação pública escolar, e como as mesmas estruturam a cidadania dos estudantes, de modo a construir com eles um ensino consequente em aprendizagem significativa.

Desse modo, faz-se necessário cruzar a realidade na qual a pesquisa está imbuída com o que dialoga com o currículo escolar e o trabalho cotidiano com a

componente Geografia, referenciados num projeto político de sociedade em que Moradora O deseja ver seus filhos inclusos, e que a escola persiga este desejo como forma de sucesso pedagógico. Nesse sentido, é necessário, ainda tendo o horizonte da escola cidadã, refletir a educação escolar brasileira e discutir o currículo com suas possibilidades de construção de práticas educativas num viés antirracismo, tendo em vista a territorialização das comunidades atendidas pela SMED da PMPA nas suas relações com a educação a elas oferecidas.

5.1 – Ações e reconhecimentos nas práticas antirracismo

As formas históricas de ver o negro na sociedade brasileira determinaram as formas históricas do estudante negro ser pensado e se pensar na escola. Contudo, antes de apontá-la como fonte de desvalia, compreendo que a escola é produto da sociedade da qual faz parte. Florestan Fernandes (1972) na introdução do seu livro “*O negro no mundo dos brancos*” afirma que a sociedade brasileira foi preparada para o uso e gozo das elites brancas, e que a integração do negro só se daria na medida em que ele se descaracterizasse cultural e socialmente.

Descaracterizar-se, se dá como manutenção da herança colonial nos termos universalistas de uma formação humana liberal pautada a uma noção unificada de história, por isso estar atento para os valores e expectativas que o mundo branco coloca sobre os negros, tornando-os um problema faz parte do legado epistemológico eurocêntrico contra o qual se luta para compreender o mundo a partir do próprio mundo em que se vive e das epistemes que lhes são próprias.

Uma boa parte dos sistemas educacionais ocidentais, por sua própria constituição histórica é seletiva, principalmente em países como o Brasil, que herda, além do escravismo das colônias, padrões burgueses europeus e norte-americanos que menosprezam os negros. O papel de alienar os negros jamais foi individual, mas por meio da educação escolar esses valores foram sendo transmitidos, produzindo um imaginário que nos bancos escolares determinou papéis sociais que para os negros não poderiam ser assumidos. Reitero, assim, que não são os negros os despreparados para a educação brasileira, mas a forma de educar importada de uma elite e burguesa para uma escola com modelos e métodos ultrapassados é que

invadem o ser cultural dos sujeitos, que por isso da educação pública escolar são expulsos.

Sendo a educação escolar a primeira instituição social que os sujeitos passam a ocupar após a familiar é necessário entender a natureza das relações raciais na comunidade escolar, uma vez que nela vão sendo incorporados padrões que tendem a normatizar comportamentos e aqueles que não se encaixam acabam por desistir de suas expectativas sociais. As escolas tendem a serem espaços violentos quando se trata do enfrentamento aos problemas raciais, atuando com silenciamento e invisibilização como se fosse possível assumir uma postura imparcial no trato com as relações raciais. Desde esse ponto, sabe-se a falta que a escola faz quando, ao analisar o negro por meio de uma ficção colonial, mantém o racismo institucional, no entanto:

Pensar a educação brasileira do ponto de vista do povo negro é compreender que o processo de exclusão deste segmento étnico/racial não acontece somente em nível ideológico, que se faz notar na reprodução de estereótipos racistas nos livros didáticos, na baixa expectativa do professor em relação ao aluno negro, na veiculação de teorias racistas, na folclorização da cultura negra, mas também na existência de um sistema de ensino pautado em uma estrutura rígida e excludente que representa campo fértil para a repetência e a evasão (GOMES, 1997, p. 24).

Faço acordo com que pensar a educação brasileira do ponto de vista do povo negro exige que a escola seja repensada em toda sua estrutura. No entanto, vejo esse posicionamento como um campo fértil para que seja repensada que essa escola confere um tipo de aprendizagem subalterna no estudante negro que se desenvolve e se acumula como racismo epistêmico ao qual esse sujeito tem sido historicamente descaracterizado da potencia de falar, pensar, criticar, produzir e assumir postura própria diante do mundo.

Os procedimentos metodológicos desta investigação reagem para valorizar as experiências dos estudantes e dialogar sua construção, divulgação e contribuição nos saberes e nos instrumentos das ações no Grupo desencadeadas. Os estudantes são fonte e os sujeitos do conhecimento. Negar seus saberes e suas

formas de apropriação e intervenção no território vivido desvaloriza sua dimensão histórica como sujeito e inibe do processo educativo transformador.

A noção de racismo epistêmico problematiza a produção do conhecimento em corpos não transparentes, que foram inferiorizados e historicamente têm desautorizada, inclusive, sua existência. Oriundo de uma aprendizagem subalterna na instituição escolar, o racismo epistêmico consolida o racismo institucional que atua com dispositivos eficazes de manutenção de privilégio racial nas instituições. De acordo com Gomes dos Anjos (2008, p. 19) os efeitos desse estigma continuam nos campos específicos de concorrência profissional, reproduzidos como mecanismos de seleção negativa. O espaço escolar é importante e oportuno como cenário social em que são travadas as experiências conflitivas no que diz respeito às relações raciais, pois historicamente atua afetando o desempenho escolar dos estudantes negros.

Quando formei com os estudantes o Grupo que integra a presente investigação a primeira situação que trouxeram era a necessidade de falar sobre os professores com práticas racistas e o sentimento de exclusão em relação à escola. Pesquisas como a de Hasenbalg (1987), Cavalleiro (2017) e Abramovay (2006) reconhecem que a educação escolar brasileira não está atenta às práticas sutis de racismo nela existente, onerando a mobilidade educacional e social de estudantes negros, e mesmo em diferentes épocas os autores identificam a continuidade do baixo desempenho escolar em crianças negras, atribuindo esse fato também em decorrência das práticas discriminatórias na escola.

É oportuno salientar que para esses autores as desigualdades raciais têm sido tratadas como derivativos e não formativos e complementares à classe, constituindo substancialmente mecanismos de seleção na educação escolar. Não sendo uma questão circunstancial, mas estrutural, essas pesquisas ao abordarem a questão racial na educação escolar têm indicado que se torna fundamental a instituição de práticas pedagógicas que contemplem as relações entre toda a comunidade escolar. Apontam que os negros brasileiros, desde que foi abolida a escravidão, permanecem em situação de desigualdade intensa, fator que impedem o desenvolvimento das potencialidades e o progresso desse grupo.

Nesse quadro de desigualdade são os jovens negros os mais vulneráveis ao caráter estrutural do racismo manifesto na educação escolar, apontado por Hasenbalg (1987) como um sistema de ensino público que funciona como mecanismo de recrutamento, no qual os negros são estigmatizados por sua condição de classe e pela cor. E não acaba por aí, pois a forma como para Gomes dos Anjos (2008, p. 24) aponta a reprodução de condições hostis aos negros no mercado de trabalho apareceram nas falas de nossos entrevistados, para os quais a escola não está ileso de reprodução desses discursos.

Diante dessa estrutura de desigualdade o QuilomBonja procurou visibilizar outros potenciais da escola pública para além da reprodução, mas na criação de estratégias que permitissem aos estudantes identificarem-se de forma afirmativa com o bairro e sua comunidade escolar. Os sujeitos entrevistados, narrando suas experiências trouxeram ao Grupo conhecimentos que aderiram às falas dos estudantes, que na ocasião das entrevistas individuais atestava sua potência na produção de saberes durante o Seminário apresentado aos professores:

Eu me senti reconhecido por ensinar os professores coisas sobre o meu lugar, e é importante eu saber da história dos meus [...] e que eu tenho uma coisa pra me orgulhar daqui. T´Chlala

A pesquisa me ajudou a poder falar, enfrentar os meus medos. Eu adquiri conteúdo para não ser criticada nem interrompida. Eu vejo que as pessoas se interessam pela minha fala. Rosa Parks

Eu me senti feliz porque eu aprendi coisas que eu não sabia. O seminário foi tri. Ensinar pra quem ensina a gente é desafiador. Princesinha

No momento que estamos aprendendo a realidade do lugar e não essa ideia de fora a gente aprende a saber quem a gente é e a gente faz as nossas escolhas. Beija-Flor

Conhecer as visões de mundo e as referências que os estudantes traziam para elaborar aulas que desestabilizassem essas visões e lhes permitissem a tomada de consciência a significou aprender junto, valorizar, dialogar e se possível transformar. Aqui a construção do conhecimento não foi um processo solidário e com disponibilidade afetiva, somente. Ela aconteceu com dor, com medo, com

dúvida, mas, sobretudo com vontade de gritar o que historicamente a modernidade têm calado. As cartas pedagógicas elucidam esse processo:

De tudo teve um lado bom. Além de ter sofrido tudo isso, a gente aprende a ser forte, acho que é isso que eu mais aprendi. Teve coisas que eu não me senti bem, mas acho que eu nunca vou esquecer, e vou ter que agradecer a pesquisa que abriu meus olhos. Pandora⁵⁴

Eu estou participando de uma pesquisa sobre a Bonja; e aprendi muitas coisas com os meus colegas. [...] Eu não sabia nada sobre o meu bairro, sobre as nossas origens, e entendia as coisas um pouco invertidas sobre a nossa história, mas hoje eu tenho outra visão [...] Como eu gosto muito da sua pessoa, eu resolvi escrever essa carta para ti saber um pouco mais sobre o nosso lugar, as nossas lutas e as nossas dificuldades. Morar aqui pra mim é um prazer, só que quando as pessoas me perguntam onde eu moro e eu falo "na Bonja" eles ficam me perguntando se eu já trafiquei [...] e isso de uma forma me machuca. [...] Imagina sor, isso afeta muito a nossa visão das coisas que estão ao nosso redor. Beija-Flor

Pandora, assim como Beija-Flor, aborda sobre como o conhecimento da história dos negros no Brasil em conexão com o conhecimento adquirido sobre a formação do seu bairro lhes fornece uma identificação positiva consigo próprias, e isso se conecta com a fala de uma das professoras há 25 anos educando naquela comunidade, para a qual:

O Seminário foi muito válido no meu ponto de vista. Conheço essas crianças, seus pais e suas histórias, e me emociono no modo como a gente ainda consegue manter viva a vontade de vencer na educação. Foi uma oportunidade única de participação efetiva para os alunos da nossa escola esse trabalho lindo e maravilhoso [...] Professora 11

E seguem outros professores, pensando suas práticas a partir das aprendizagens instauradas pelo Seminário ministrado pelos estudantes:

Considero a proposta [Seminário Diálogo de Saberes] um exemplo prático do conhecimento aplicado, pois trabalhar a temática étnico-racial não é tarefa fácil, mas colocar os alunos como protagonistas na produção do conhecimento facilita a tarefa. Creio que se inaugurou uma grande possibilidade de prática às escolas de comunidade [...] Professora 6

⁵⁴ A estudante Pandora se refere ao modo como a história da Bonja a impressionou.

Fiquei emocionada. Acho o trabalho bem importante, pois está permitindo que os alunos conheçam a sua história e valorizem as coisas boas e sejam críticos sobre as coisas ruins que estigmatizam a comunidade. Além de estarem sendo protagonistas no trabalho, aprendendo a se manifestar e falar em público. Professora 12

Desde então as falas das professoras solicitam que eu aborde a organização da escola municipal, no projeto pedagógico que a embasa nas possibilidades que se apresentam ao desenvolvimento da EREER enquanto presença contínua e generalizada no currículo e nas práticas de seus professores. A professora 12 nos ajuda a pensar essa questão quando, ao abordar sua admiração e reconhecimento no trabalho desenvolvido pelos estudantes, reflete que:

Uma escola de comunidade se caracteriza por pessoas mais pobres e de maioria negra e parda. Geralmente situada nas periferias da cidade, é na escola que se constata os costumes e valores bem próprios da comunidade onde está inserida. Uma escola de comunidade tem que ser acolhedora e com um importante papel de socialização. Tem que ter um olhar diferenciado sobre os alunos para que eles se sintam bem na escola; e motivados a continuar estudando. Professora 12

A concepção aqui explicitada de escola cidadã diz respeito à ação educativa que disputa um campo político por meio da educação, com vistas a justiça social, (Porto Alegre, 2003). Como já explicitado em nota de rodapé número 10, o congresso Constituinte realizado em 1994 e 1995 estabeleceu democraticamente as diretrizes básicas e os princípios orientadores à Escola Cidadã, implementada a partir de 1996 na RME. No contexto de democratizar o Estado na esfera educacional a Escola Cidadã significou⁵⁵ uma alternativa concreta à construção de uma escola pública com qualidade social, articulando o projeto educacional com o projeto da administração popular em Porto Alegre/RS.

Essa escola de comunidade, modo como os professores se referem ao Projeto Escola Cidadã, se caracteriza diante da necessidade de tornar o espaço escolar um centro cultural e aproximá-lo de sua comunidade. Neste modelo propunha-se uma concepção de organização política, pedagógica e administrativa

⁵⁵ Refiro-me ao Projeto Escola cidadã no tempo verbal pretérito porque a gestão municipal vigente há praticamente dois anos ainda não apresentou orientações político-pedagógicas para o campo da educação municipal, tão pouco para a cidade.

nos princípios básicos da gestão democrática pela participação efetiva de toda comunidade escolar com o direito e o dever de responsabilizar-se, cada um a seu modo, com a escola desejada por todos, Porto Alegre (1999, p. 1). Nela, há a preocupação com a formação integral dos estudantes, uma vez que organizada em função de sua aprendizagem, a escola cidadã toma como ponto de partida as vivências, experiências, valorização e reconhecimento de suas comunidades para execução de seu trabalho pedagógico. Esse diálogo interessa muito à presente escrita, que traz as experiências de estudantes cruzadas com as de sua comunidade, onde o reconhecimento do território é uma pedagogia que educa a necessidade de fortalecer os vínculos com o saber escolar.

Gestada na década de 1990, em meio à redemocratização do país e às lutas dos trabalhadores contra o clima acirrado do capitalismo neoliberal, a escola cidadã foi uma alternativa viável e necessária à educação dos trabalhadores contraposição ao discurso político-pedagógico hegemônico. Significou a inclusão das camadas populares na esfera da educação pública escolarizada, com um modelo organizacional e pedagógico baseado em um currículo processual dos ciclos de formação. Essa forma de organizar o currículo e o trabalho da escola, conforme o Porto Alegre (2003, p. 12) “[...] tem demonstrado que há uma promoção contínua no processo de ensino-aprendizagem pelo qual passam os educandos, o planejamento e a prática pedagógica dos educadores, isto é, o conjunto da prática escolar”. Como enfrentamento ao fracasso escolar e à estrutura curricular elitista, reconhecidos pela constituinte escolar de 1994, os ciclos de formação contêm:

“uma perspectiva educacional onde há respeito, entendimento e investigação sobre os processos socio-cognitivos de produção do conhecimento, pelos quais passa cada educando. Eis por que se torna fundamental a ação consciente dos educadores, tendo este olhar de continuidade e garantindo que as dificuldades dos educandos sejam superadas no decorrer de cada Ciclo” (*ibid.*).

A escola cidadã da RME como educação escolar voltada para a emancipação da classe popular não pode ser considerada fruto de uma abstração, uma vez que internamente, a classe trabalhadora que a frequenta não é abstrata. Em sua diversidade, a escola cidadã possui recortes e atravessamentos de gênero, raça, classe, sexualidade numa dimensão territorial que precisa concebê-los em

conjunto e atendê-los integralmente. No entanto faz parte do modelo vigente de educação na SMED o desmantelamento de 30 anos de um projeto democrático totalmente a revelia dos interesses das comunidades escolares. Esse desmonte é um projeto de modernização conservadora, traçado para que a classe popular deixe de vislumbrar sua ascensão social por meio da educação.

Em conversa com os estudantes do QuilomBonja, o Morador B, ao refletir sua trajetória escolar como estudante negro e a importância da escola para o fortalecimento da comunidade da Bonja, explicou que para aqueles que vivem em "áreas de periferia" a escola tem que ser um meio de fortalecimento dos jovens para enfrentarem o mundo. Destaco um trecho da fala do entrevistado, no qual Princesinha o abordou com sagacidade:

[...] Nossa escola tem que um elo para fortalecer a Bonja, mas a condição atual vivida pelas escolas municipais é mais uma forma das crianças de Vila largar a escola e ir pro outro caminho, porque se a escola não acolhe os da rua fazem isso. Morador B

Por que tu achas que os mais pobres são sempre os negros, e por que nós temos uma educação ruim? Princesinha

Eu posso te responder que crescemos muito, mas o racismo não acabou. Onde os negros mais estão localizados parece ter menos ações do Estado para melhorar nossa situação. [...] por isso nossa vida é uma vida feita sempre com muita luta. Isso serve para todos aqui na Bonja. Morador B

O diálogo entre Princesinha e Morador B me remetem a um trabalho de dissertação de mestrado que investigou como os estudantes negros se socializam na escola e nas aulas de educação física. O professor Marzo Vargas dos Santos (2011, p.518) escreve que o "*negro é maioria nas periferias – onde predominam as escolas da RME, figura central nas situações de racismo e minoria nos estudos na área de conhecimento da Educação Física*". Essa indicação do pesquisador reforça a pergunta de Princesinha e legitima o Morador B, pois a referida pesquisa entende que um dos propósitos da escola cidadã precisa ser pensar a diversidade do público por ela atendido, sobretudo dos estudantes negros, tendo em vista as várias pesquisas no campo da educação escolar que expressam a violência e hostilidade que têm cruzado sua socialização.

Cabe ressaltar que não são poucas as ações afirmativas na RME e na EMEF Nossa Senhora de Fátima, onde realizo esta dissertação e que as referências nela mencionadas reconhecem, mesmo que pontualmente, as ações de professores no campo da ERER, de onde infiro que há que se formar uma rede pedagógica e de apoio aos professores, para que reflitam suas experiências e as cristalizem em projetos maiores para uma educação popular antirracismo. Destaco um trecho da pesquisa do autor, onde segundo o mesmo a ERER destaca a visibilidade da atuação dos negros nas diversas áreas de conhecimento, interferindo positivamente na autoestima e na autoimagem dos estudantes negros:

[...] No âmbito das políticas públicas, Porto Alegre tem realizado algumas ações afirmativas (Brasil, 2005), colocando as relações étnico-raciais, mesmo que mínima, superficial ou equivocadamente, na pauta de discussões de alguns setores na cidade. Especificamente no âmbito da educação, a Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre – POA – tem promovido parcerias e ações no sentido da educação das relações étnico-raciais e a aplicação da Lei Federal n. 10.639/037 na RME/POA, mediante, principalmente, a implantação de uma assessoria específica para dar ênfase às relações étnicas nas políticas educativas do município. A principal importância dessas ações reside no fato de que elas, independentemente da parceria, se revertem em discussão e material pedagógico para as escolas, reflexão e orientação para os professores e, fundamentalmente, dão visibilidade e acesso à história e cultura do povo negro pelos estudantes, possibilitando-lhes perceberem a diversidade cultural como uma construção a ser questionada, problematizada e debatida sem versões definitivas e/ou verdades absolutas (VARGAS DOS SANTOS, 2011, p. 519).

Em espaços periféricos como é o caso da comunidade escolar com a qual produzo a presente investigação, a escola cidadã precisa ser um projeto político e cultural de luta pela cidadania, e o engajamento faz-se necessário para que as aprendizagens dos educandos promovam, também, a experiência de ação política transformadora, como indicaram alguns de nossos entrevistados. Os sujeitos que nos informaram sobre o tipo de escola que esperam para uma transformação das suas comunidades são os mesmos com os quais Paulo Freire dialoga quando aborda que *“a escola cidadã é uma escola de comunidade, de companheirismo, que vive a experiência tensa da democracia”*⁵⁶.

⁵⁶Entrevista de Paulo Freire à TV Educativa em 1997, expressando sua concepção da Escola Cidadã, disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=ZC1ruqUnX7I>. Acesso em outubro de 2016.

Acho que a escola deveria ter mais projetos de integração na comunidade, acredito que o primeiro passo de aproximação já foi dado pela turma de vocês. E que a cada personagem entrevistado a história que vocês vêm escrevendo vai aumentar e através disso multiplicar este sentimento de orgulho que mesmo com a violência e as histórias que contam por aí não consegue apagar. Morador A

Toda escola para ter sucesso é preciso dialogar com a sua comunidade. Não dá para ter uma escola que não tem pertencimento. O grupo de vocês pode ser uma ponte para gente conseguir transformar a escola num grande centro cultural para o bairro. Morador B

Ninguém se queixa da escola. Todo mundo sabe que não é fácil, mas os alunos precisam aprender tudo, tudo que o professor ensinar senão a gente vai estar se enganando. Morador G

A quase totalidade das escolas da rede municipal de ensino de Porto Alegre (RME), pela própria história de constituição da cidade, situa-se em áreas de vulnerabilidade social, e atende jovens, adolescentes e adultos de periferia, na maioria negros. Sabemos que a educação escolar (re)produz os valores da sociedade, constituindo-se assim fonte de constrangimento, e por isso mesmo, a ela se apresenta a possibilidade de, ao repensar-se, tornar-se uma meio potencial de libertação.

A comunidade escolar referida iniciou seus primeiros passos entre os anos de 1956 e 1957 e no ano de 1996 iniciou transição da organização curricular de seriação para Ciclos de Formação, processo concretizado em março de 1997. Desde então, deu-se início à montagem do Regimento Escolar e à implantação do Projeto Piloto da PROCEMPA, sendo a primeira escola da RME a contar com ambiente informatizado. Atualmente a escola, conta com aproximadamente 800 estudantes, nas modalidades de Jardim, I, II e III Ciclos, inclusive Educação de Jovens e Adultos, todos na modalidade do ensino fundamental. Projetos como Cidade-Escola, Robótica, Escola Aberta e Mais Educação, que ofereciam aos estudantes atividades pedagógicas em diferentes áreas foram extintos pela gestão atual.

Outras parcerias para melhor atender as demandas da comunidade são as da PUC/RS, por meio do trabalho integrado entre escola-comunidade-módulo

avançado de atendimento na área da saúde, em suas diversas interfaces com apoio de diversos cursos de graduação da instituição. Há também iniciativas e propostas por ONG's, como o CEJAK com projetos desenvolvidos no CEA (Centro de Educação Ambiental) e na creche, e o CCJ uma praça poliesportiva mantida pela PMPA para lazer na comunidade.

É neste contexto que realizo esta pesquisa de dissertação e exerço minha prática profissional diariamente, onde compartilho o cotidiano do fazer pedagógico com o do conviver de seus moradores. Ao produzir uma dissertação inserindo os saberes da comunidade escolar no currículo encontrei como referências os temas pertinentes a lei 10639/2003, onde os estudantes pensando o território vivido fomentam ao ensino de Geografia o seu lugar na discussão curricular, o que significa refletir as brechas que temos e precisamos para retomando as epístemes aprendidas, pensar a escola como um campo de disputa política e luta por hegemonia, discutidas como possibilidades de práticas no ensino de Geografia.

Em relação ao projeto político-pedagógico da escola, o documento expressa uma tendência universalista, e toma como base uma concepção de educação popular generalista, compreendidas as especificidades de um currículo construído a partir do conhecimento e participação da comunidade escolar como sendo um processo dinâmico e sujeito a inúmeras influências, portanto sempre aberto, flexível e passível de transformações, conforme segue:

O currículo é uma construção social, um produto cultural, que reflete um campo de luta no qual os diferentes grupos tratam de impor seus significados. Sendo assim, nossa construção curricular assume um fundamental compromisso com a diversidade, ampliando as arenas das lutas políticas, como as de raça, etnia, gênero, diferenças sexuais e geracionais, uma vez que é composto por sujeitos multifacetados, provisórios, parciais, plurais, atravessados e constituídos por práticas discursivas polimorfos e polissêmicas (PORTO ALEGRE, 2012, p.31).

De acordo com essa abordagem, reconhece-se o currículo como parte das arenas políticas e os jogos de poder, nos quais faço a leitura de que a questão racial se impõe como forma de assunção identitária, disputa política e luta por hegemonia. É necessário reconhecer a variedade de trabalhos que a escola vem fazendo, a

preocupação da equipe diretiva com relação às diversidades, mas também considerar que esse trabalho não se consolida como projeto educativo da escola, senão pontualmente, e por alguns professores.

A generalidade do trabalho pedagógico presente no PPP, que não exclui a prática no campo da educação das relações raciais, manifesta a preocupação com o cotidiano da comunidade escolar e aborda relações diretas com a questão da diversidade:

A escola reconhece e dá o devido tratamento pedagógico à diversidade, constituindo-se, assim, num espaço inclusivo, comprometido com a formação dos nossos estudantes e com a comunidade escolar (PORTO ALEGRE, 2012, p.32).

Tratar pedagogicamente a diversidade, conforme acima exposto, parte da estruturação disciplinar destituída de um panorama específico sobre como fazê-lo. Inclusive no tratamento da questão racial, quando menciona que o “princípio da disciplina de geografia, (2012, p.40) é *reconhecer e respeitar diferentes grupos étnicos, culturais e sociais*”, mas não faz alusão às possibilidades de prática que tornem o tema exequível. Reconhecer e respeitar as diferenças são ações insuficientes para uma escola cidadã constituir-se como tal, pois se trabalha uma educação de cunho universalista, com um currículo predominantemente eurocentrado.

O currículo eurocentrado tem na linhagem monocultural do conhecimento a distorção das histórias não brancas como se, naturalmente, fosse definida à educação escolar ensinar uma História única baseada num universalismo abstrato que assume a Europa como sendo o centro do mundo, única referência capaz de dar sentido à vida, e de onde partem os conhecimentos, as leis, a cultura e o moral. Quijano (2005) e Nascimento dos Santos (2009 e 2010) trazem essa leitura e problematizam a necessidade de substituição de um campo monocultural universal do conhecimento eurocentrado a uma reflexão da prática que pluriversalize o saber que a educação escolar ainda reproduz no paradigma das matrizes herdadas de um processo civilizador de herança colonial. É como se não houvesse protagonismo fora da Europa.

Não se trata de conceber o currículo como listagem de conteúdos, mas instrumento do qual a escola se utiliza para orientar o projeto global de educação de uma sociedade. O entendimento de currículo o considera como um campo de disputa política e lutas por hegemonia, produzindo identidades e diferenças. Entretanto o currículo eurocentrado é a própria sociedade estruturada no elemento branco, tal qual criticou Florestan Fernandes (1972), e antes mesmo dele, o personalismo negro de Guerreiro Ramos (1995) já apontava para essa visão humanista do negro na sociedade brasileira. Lembremos que numa "sociedade europeizada", onde o branco é a expressão do humano, o corpo negro é algo a ser dominado, e para se humanizar é preciso embranquecer. O estudante Esperto percebeu isso na sua trajetória escolar, algo que não lhe foi sistemicamente ensinado, mas internalizado. Percebe-se, nesse sentido o que tem sido a escola e seu currículo. As estruturas de poder são mais fortes que a estrutura específica de uma rede, uma comunidade escolar e de um professor e os educandos que fazem pesquisa no bairro, mas não são absolutas.

Essa histórica tentativa em despersonalizar o negro induz em racismo, por isso na emergência provocada ante à herança colonial (re)produzida na educação escolar, a Lei 10639/2003 ao reposicionar o olhar da educação e da sociedade sobre o africano e seus descendentes, propõe-se como possibilidade de conhecimento, cultura e humanização àqueles que historicamente foram destituídos do poder de dizer a sua palavra. A mesma alterou a lei maior da educação brasileira, a 9394/1996 das Diretrizes e Bases da Educação Nacional, introduzindo os artigos 26A e 79B e, estabelecendo a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana.

Sendo uma política pública de educação antirracismo que dá continuidade à histórica luta de negras e negros brasileiros, a lei 10639/2003 se torna um mecanismo ao combate antirracismo no Brasil não apenas nas escolas, como em concursos públicos e locais de trabalho de forma a reeducar a sociedade. Constituindo-se numa ação afirmativas na educação, não pode ser tratada com um tema geral de diversidade ou como um mecanismo de educação inclusiva, mas

como uma política educacional fundamental para o conjunto da população brasileira, na qual :

Numa sociedade racializada, “a luta por políticas afirmativas de corte étnico-racial não é uma luta a favor dos negros [...] Trata-se de uma luta pela dignidade, credibilidade e eficácia das instituições mais comprometidas com a nação brasileira” (GOMES DOS ANJOS, 2010, p.26).

Como medida de ação afirmativa, essa lei facultou ao QuilomBonja o debate da diversidade étnico-racial durante a pesquisa, instigando a identidade pela ação de jovens negros e brancos, desde suas territorialidades, e assim como as lutas sociais do Movimento Negro, em busca de autoria e protagonismo, o Grupo teve acesso ao reconhecimento da substancial participação de negros na história e na cultura brasileira, manifestando seus projetos de poder nesse processo de visibilidade elencado com a sensibilidade da luta como expressão de dignidade na qual a política pública:

“[...] configura política curricular, de alto alcance humano e social, uma vez que determina a correção de **imagens distorcidas** dos negros, dos povos indígenas e de suas reais contribuições para humanidade, para nação brasileira em particular”. (SILVA, 2003, p. 06) – (Grifos meus)

Os negros não são bem vistos na história nem na ciência [referindo-se ao filme Estrelas além do Tempo], é sempre escravo, sempre de um jeito ruim, [...] Eu acho que isso se repete muito aqui na Bonja, **e isso engana o jeito que a gente se vê e o jeito que eles [a sociedade] vêem a gente** [...] Sasuke (DC em conversa com o Grupo, o estudante faz uma reflexão relacionando o verso 67 da música Bonja City com o filme assistido dias antes) - (Grifos meus)

Na ação do QuilomBonja a lei problematizou as imagens distorcidas que, no campo da educação têm fomentado o modo como pensamos e praticamos o conhecimento oriundo de uma estrutura racista que nos chega por meio de uma educação de herança colonizada. Recuperar a imagem roubada pelo colonialismo que despersonaliza os sujeitos, durante o percurso metodológico deste trabalho, reconheceu o papel ativo dos estudantes que ao construírem seus saberes, escreveram histórias que pudessem humanizar uns aos outros.

A crítica tecida no Grupo quanto à existência de estereótipos e preconceitos que alienam os indivíduos de sua assunção identitária, desconsideradas outras possibilidades a esses sujeitos aparece no trabalho do professor Marzo Vargas dos Santos (2011) ao considerar que as escolas municipais em seu trabalho analisadas, respeitam e tratam a diversidade como questão, entretanto:

[...] quando afirmam [instituições escolares e professores] em seus discursos o respeito e a igualdade social e cultural não levam em consideração o grande número de negros nas favelas, nos subempregos e nas condições de miserabilidade, nem o baixíssimo número de negros nas posições de prestígio social. Nessas afirmações está implícita a naturalização da hierarquia social, cultural, econômica e política (VARGAS DOS SANTOS, 2011, p. 526).

A escrita do autor nos faz pensar que se continua a reproduzir os esquemas classificatórios, de pensamento e de concepção de mundo baseados numa leitura colonizada mesmo quando essa se assume democrática e popular. A leitura de classe social como narrativa determinante dos processos educacionais neblina uma compreensão sobre como outras formas do poder se entrecruzam e se combinam na estrutura social, que a educação escolarizada ainda fortalece suas matrizes, pois embora existam políticas públicas que orientem um trabalho antirracismo, na educação escolar a diversidade ainda é branca, e como tal, colonizada.

É necessário entender que enquanto documento de validação do conhecimento produzido no espaço escolar, o currículo é também o cotidiano dos saberes e práticas que constituem sujeitos e seus espaços, legitimando alguns e invisibilizando outros. De acordo com Silva (2002, p.150) o currículo está estreitamente vinculado ao processo de formação de identidades sociais *“daquilo que somos, daquilo que nos tornamos, daquilo que nos tornaremos. Sendo um documento de identidade, o currículo produz e nos produz”*.

Constituindo-se em elemento fundamental de análise para se compreender a organização escolar, o trabalho pedagógico e a relação com o conhecimento no contexto de um campo de disputas políticas dirigido por fatores ligados à classe, raça e gênero, por exemplo, o currículo valida a possibilidade de construir

experiências de pluriversalização de saberes para uma educação que socialize o conhecimento universal da humanidade, não de um grupo, não de um modo, mas de todos aqueles que forem possíveis e que possam romper com a história única hegemônica. Mesmo numa grade curricular que se apresenta colonizada, apesar das estruturas as práticas podem assumir um grande papel como possibilidades instauradoras.

Toda relação pedagógica é um duplo compartilhar de experiências em que a contra-hegemonia torna possível o combate à hierarquização na aprendizagem pela horizontalidade das ações. A sociedade tem que mudar na aliança em alteridade, articulando conhecimentos que fortaleçam os sujeitos e suas comunidades. O QuilomBonja, reconhecendo essa estrutura, procurou nos seus limites praticar outro currículo que também transpareceu como reflexão sobre sua prática na educação escolar.

Por essa perspectiva, escrever e refletir uma prática de pesquisa com o currículo de Geografia possibilita aos educandos a leitura e compreensão de mundo em que seja possível desconstruir a representação única de seu território e fazer avançar agenciamentos aos quais o protagonismo articulado dos sujeitos questiona o currículo. Nesta leitura encontro nas palavras do professor Renato Emerson dos Santos elementos para que seja possível erradicar com a condição colonial presente no trabalho educativo com a instauração práticas educativas questionadoras, pois:

combatendo o eurocentramento do currículo no ensino de Geografia, e buscando a desconstrução das narrativas que estruturam as leituras de totalidade-mundo, existe a possibilidade radical de contribuir na tarefa de descolonização do seu ensino (NASCIMENTO DOS SANTOS, 2009, p. 107).

Esse foi um horizonte de sentido trazido pelo QuilomBonja, ao discutir sobre a possibilidade de novos paradigmas de inserção do território vivido e sua diversidade como fundamentação ao ensino de Geografia, refletindo sobre a necessidade de diálogo entre escola, currículo e realidade. Penso que seja uma ação possível a se territorializar no espaço escolar enquanto não silenciamento dos sujeitos e suas experiências.

Essa é uma demanda da EREER que convida a um diálogo das diferenças na educação escolar e crítica o silenciamento da escola em seus ritos pedagógicos que favorecem as culturas hegemônicas com a discriminação racial, principalmente com relação ao suposto mito da democracia racial. No Grupo constituído tal prática possibilitou pensar processos de subalternidade na formação humana dos estudantes, enquanto um desvio pedagógico ante à colonialidade e no seu lugar trazer o protagonismo, reconhecendo sujeitos capaz ativos em seus contextos sociais.

5.2 - QuilomBonja: uma experiência territorial corpórea no ensino de geografia

Porque não discutir com os alunos a realidade concreta a que se deva associar a disciplina cujo conteúdo se ensina, a realidade agressiva em que a violência é a constante e a convivência das pessoas é muito maior com a morte do que com a vida? Porque não estabelecer uma necessária "intimidade" entre os saberes curriculares fundamentais dos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos? Porque não discutir as implicações políticas e ideológicas de descaso dos dominantes nas áreas pobres da cidade? (FREIRE, 2011, p.30)



Figura 17: QuilomBonja na capa do Jornal O Bonja que circula no bairro
Fonte: Elaborada pelo autor



Figura 18: Matéria no Jornal O Bonja
Fonte: Elaborada pelo autor

Olha, ficou bonito professor. É uma satisfação ver essas crianças aprendendo com dedicação sobre as nossas lutas aqui no bairro. Elas estão aprendendo a valorizar o nosso espaço. Morador E

Fiquei surpresa. Ela sempre fala desse trabalho, como é a pesquisa, mas não sabia que ela apresentava tão bem. Parecia uma oradora. Moradora P (DC - referindo-se à apresentação de sua filha no Seminário de saberes)

A escrita deste último capítulo da dissertação reverbera reflexões do processo educativo acionado durante a pesquisa, onde território e identidade indicam o modo como o bairro, presente no corpo dos estudantes, precisa estar presente politicamente no currículo escolar e assumidamente nas suas práticas. Todavia, os saberes aprendidos pelo Grupo se dão como processo de pertencimento com a pesquisa em que se possa restaurar no currículo de Geografia a dignidade territorial e nele erradicar estigmas com outras epistemes.

As imagens que abrem o capítulo, extraídas do jornal local da comunidade, se conectam às falas dos Moradores E e P, bem como conflagram o desejo de Paulo Freire (2011) em restaurar nas experiências dos educandos os processos pelos quais os saberes construídos na prática comunitária são também

conhecimentos que embasam a experiência ontológica. “Ensinar exige respeito aos saberes dos educandos” porque esses saberes são oriundos de práticas espaciais por vezes cristalizadas, e por isso mesmo potencialmente produtivas ao diálogo que problematize no sujeito sua condição de ser social e histórico. Pensar criticar, opinar, elaborar respostas e reflexões a situações que a realidade apresenta é posicionar-se no mundo.

Foi o somatório dessa experiência dos estudantes, ligada a sua espacialidade e vivência que me trouxe ao tratamento da EREER numa pesquisa no ensino de Geografia. Pautar a temática étnico-racial significa refletir a respeito de território, significações identitárias, discursos e práticas políticas, jeitos de ser e viver e relações de poder que marcam cotidianamente o modo como estamos sendo. Questões que no QuilomBonja procurei tornar nítidas como forma de compreensão e posicionamento no mundo pelo estudante.

O grupo pra mim ensinou que teve lutas para que eu pudesse ser alguém antes mesmo de eu nascer. Por isso não preciso ser ladrão para ser alguém, mas antes eu achava que era para eu ser isso.
Nego Drama

A expressão QuilomBonja, manifesta por Sniper e Rosa Parks como “a Geografia que estuda a Bonja”, na minha perspectiva uma dimensão educativa do território vivido representa a virada ante o jogo das representações que uma visão colonial pretende absolutizar no ser das pessoas. O encontro interseccional entre o corpo, o território e a identidade racial enquanto experiência territorial corpórea eclode no ensino de Geografia uma pesquisa problematizadora dos processos de subalternização, pois procura nas brechas e condicionamentos reconhecer o movimento real no processo de tornar-se pessoa.

Representa o encontro do corpo com do território pelo viés das resistências. Identidade negra é uma identidade de resistência. O território dimensiona os laços de proximidade entre as pessoas, que buscam nele introduzir o seu lugar por meio da identidade, com a qual aglutinam-se às demais e delimitam sua existência. A hierarquia racial não foi erradicada, mas é um processo. Os códigos e linguagens racializados não limitam as práticas para que os jovens sejam educados para a

equidade. A educação das relações étnico-raciais é um projeto educativo que prevê a equidade das relações, mas ainda assim continuaremos um país desigual, no entanto nossas ações podem construir às gerações futuras heranças de políticas públicas que necessitam inserção no cotidiano de modo a transformar a cultura escolar.

Ao refletir criticamente a ação sobre o território vivido os estudantes construíram sentidos que identificam seus saberes. O território como uma dimensão espaço-corporal de sua experiência existencial, conflagrado por relações de poder, possibilitou que fizessem relações do seu ser e estar no mundo durante a pesquisa, com o currículo das aulas, inclusive nos conflitos que apareceram com as demais componentes curriculares. Inclusive com assuntos de seu interesse e de sua comunidade, já que é nela onde percebem as primeiras distinções sociais, econômicas e raciais.

Dai que construir uma EREER que possibilite a desconstrução de mentalidades e estereótipos racistas se dá como horizonte de sentido no fortalecimento das identidades, na luta contra o racismo, na melhoria da qualidade da educação escolar e agrega à luta da classe trabalhadora. Essa compreensão vai contra os preceitos conservadores da atual política brasileira de precarizar a escola pública, desejosa em dismantelar a possibilidade do jovem negro/periférico vislumbrar a universidade. É um projeto tornar a escola pública tão ruim que nenhum jovem deseje nela estar, como diz a epígrafe que abre o capítulo.

No Grupo aprendemos que a educação territorial se estabelece como entendimento das formas de apropriação do espaço, as tensões decorrentes dessas apropriações, os processos sociais na constituição desses territórios e dos impactos provenientes dessa multiplicidade de apropriações, onde a educação territorial corpórea significou uma compreensão do modo como se é e está sendo no bairro e na cidade pela condição do território vivido material e simbolicamente. Aí reside o papel e o valor do ensino de Geografia no processo de entendimento de mundo, uma vez que o seu ensino analítico tem a possibilidade de desconstrução de formas espacialmente hierarquizantes para que o estudante enxergue o mundo, e nele se posicione.

Posicionar-se é uma compreensão para o qual o trabalho educativo na Geografia escolar se faz potente por questionar propositivamente os sentidos e significados atribuídos no movimento de ensinar-aprender Geografia, tal como segue:

“(...) o sentido do aprender e ensinar a Geografia é se posicionar no mundo. Quando falamos isso, estamos indicando na verdade uma dupla acepção do que chamamos “se posicionar no mundo”: (i) conhecer sua posição no mundo, e para isto o sujeito precisa conhecer o mundo; (ii) tomar posição neste mundo, que significa se colocar politicamente no processo de construção e reconstrução deste mundo. Se posicionar no mundo é agir” (NASCIMENTO DOS SANTOS, 2009, p.15).

Ensinar e aprender Geografia no QuilomBonja refletiu a dimensão do território nas relações raciais, dialogadas com as diversas experiências presentes no Grupo, possibilitando entender que o território em movimento no corpo dos estudantes revelou caminhos de protagonismo. É o território como princípio educativo e antirracismo que no QuilomBonja emerge enquanto prática que busca estruturar princípios educativos forjando histórias, lutas e sonhos contra as violências instituídas pelo poder hegemônico.

Buscar de dentro pra fora nas práticas cotidianas que fazem a vida um não apequenar-se, visto o modo como os sujeitos resistem, constrói o protagonismo que reconhece em cada estudante sua condição de ser social transformador. É política identitária para pensar como numa sociedade como a nossa o poder utiliza as identidades para legitimar ou oprimir. É política estrutural porque pensar políticas afirmativas significa melhorar a vida de grupos vulneráveis para melhorar a vida na sociedade. Não é possível pensar localizadamente um fenômeno que participa da estrutura social: a experiência territorial corpórea evidencia que o corpo negro se faz estrutura e experiência, simultaneamente.

Essa dissertação, o Grupo constituído, as reflexões até aqui tecidas representam um trabalho construído dentro da escola pública, com a inteligibilidade que lhe é característica, e que fomenta, provoca, questiona o lugar da educação escolar na produção do conhecimento e dos estudantes na construção de uma

escola que não produz sozinha. Essa experiência também ensina que é necessário trazer centralidade para os lugares periféricos e de maioria negra, com outra perspectiva que possa deslocar suas lutas do ostracismo e fazer eclodir/manifestar histórias, conquistas, dilemas e protagonismo.

A aprendizagem é um processo contínuo ao longo de nossa própria vida. O que aprendemos na escola e fora dela marca o que estamos sendo. O QuilomBonja buscou centrar o ensino-aprendizagem nas lutas sociais, colocando o protagonismo negro/periférico como elemento fundamental de sua reposição política na sociedade. O ensino de Geografia atuou como lente diante da dimensão espacial da realidade e suas formas de representar o mundo, apreender as geo-grafias e ressignificar a educação das relações étnico-raciais. “Ensinar sobre as lutas é ensinar a lutar”, e no contexto do QuilomBonja significa fazer valer os interesses da “escola de comunidade”.

Nesse sentido, almejei orientar-me na leitura de uma escola popular, trazendo para o seu centro a racialidade e os debates dela decorrentes, a fim de praticar uma educação que valorize, reconheça e visibilize os saberes, as histórias e as lutas da comunidade. Acionar práticas educativas problematizadoras do racismo brasileiro e as lutas contra ele no QuilomBonja posicionado num território urbano periférico permitiu reflexões e tomadas de posição na construção de alternativas ao estabelecimento de vínculos entre o sujeito, o conhecimento escolar e a comunidade a qual pertence, fortalecendo a escola num efetivo compromisso com as classes populares, majoritariamente povoada por pessoas negras.

6. Bom final de semana: Segunda a ladaia continua

Em cada estalo, em todo estopim, no pó do motim.
 Em cada intervalo da guerra sem fim
 Eu canto, eu canto, eu canto, eu canto assim:
[...] Ser negro por enquanto é ser feliz. Sniper
 A felicidade do negro é uma felicidade guerreira!
 Gilberto Gil – Felicidade Guerreira (2003)

A Segunda-feira é sempre simbólica, porque não sabemos o que foi feito do Sábado nem como o Domingo afetou os estucantes. Além disso, na obra *Medo e Ousadia* Paulo Freire (1997) nos chama a atenção: “Segunda-feira pela manhã, é possível manter acesa a chama de transformação social?” Esse é um questionamento que nós professores constantemente nos fazemos, mas não temos respostas para ele, sobretudo pelas precárias condições de trabalho que enfrentamos e pelo modo como os estudantes têm entrado na escola, cada vez mais aviltados por uma sociedade em que os direitos não são validados. Torna-se difícil, mas não impossível, manter acesa a chama da transformação social nesse contexto, pois a luta não se dá em condições de excelência.

E mesmo que falar de protagonismo possa parecer arriscado por fazer parecer menor a relação opressor-oprimido, é necessário que a vida triunfe. Embora havido dificuldades, polêmicas, desvios, medo e culpa as lutas estão em todos os níveis, nas várias escalas da existência, e visibilizá-las é trazer à tona o reconhecimento de que pessoas comuns constroem histórias que resistem em meio às adversidades. A pesquisa nos mostra isso, que na esquina mais alagadiça do bairro há memórias de barricada ou múltiplas territorializações pelo bem viver.

Vislumbrar a possibilidade de identificar como as pessoas negras crescem e constroem suas identidades num universo onde seus referenciais de ancestralidade são quase todos associados a fatores negativos, distorcidos ou simplesmente negados acionou com o Grupo como as pessoas brancas também oprimem e são oprimidas neste contexto. Resta-nos decidir de que lado lutar, onde e como resistir nesse território a ser conquistado em prol de uma sociedade justa, pois a luta contra o racismo ocorre a favor da superação das desigualdades sociais, contra as

injustiças do capitalismo e pelo reconhecimento da humanidade de grupos sociais específicos, fatores que incomodam tanto os setores progressistas, por vezes colonizados, quanto o conservadorismo da classe dominante.

Se para transformar o mundo é preciso entendê-lo, o campo progressista precisa avançar na leitura social e compreender que não é possível lançar um projeto para o Brasil sem o entendimento da questão racial como fundante do debate. É preciso assumir que vivemos numa sociedade racista em que os tabus do regime escravista precisam ser superados; raça não é “apenas” uma questão identitária e que o corpo negro ainda tem sido o limite demarcatório da linha de cidadania num país que desumaniza sua existência.

Foi nesse contexto de dor⁵⁷ que escrevi com indignação e esperança a presente dissertação. Foi no corpo que vivi o contexto da pesquisa e é com ele que preciso refletir essas escritas: uma antes e outra após o campo. Escrever contra uma escrita estigmatizante, por isso fixada, abriu a ferida. A narrativa que trago aqui faltou eu me encontrar. Embora a escrita tenha sido na vivência da pesquisa, quem disse que ela também não dói? O estudante destituído de voz, de corpo, de potência, indolente e impafioso, colonizadamente colocado pela educação escolar, eclodiu numa potência que não consegui traduzir. Sinto um hiato entre o que vivi e senti, por isso não consegui expressar de forma escrita.

Há um amortecimento da vida aqui? Não foi minha intenção. Essa ideia de que a escrita decodificou a fala dos estudantes não deve ser compreendida como uma escrita que silencia ou enclausura, ou que antes de uma reflexão, aparece como prescrição. Não desejo fixar ou decidir nada, mas mover, e fazer dessa mobilidade um compartilhar contínuo de experiências que pensem o “brincar na rua com (o) medo”, o “andar na cidade espiado” e como “virar-se na guerra dos vacilões”. O corpo é esse território que se move, mas ainda sim o estudante que brinca com medo não deseja ser fixado como um discurso interdito. Quer mais subalterno que ser jovem, negro, mulher, pobre e periférico que percebe o seu corpo incontornável?

⁵⁷ Parafraseando Paul Gilroy (2001), não se é negro por essência, se é negro por ferida.

Penso que não apreendi as práticas desses corpos que “me tocam” a ponto de eu não mais conseguir viver sem levar em consideração o que me dizem. Do fracasso nós sabemos, mas como a vida triunfa? A escrita dos capítulos evidencia a situação pelo processo de quem fui escrevendo os capítulos dois e três, e como o campo trouxe a escrita dos capítulos quatro e cinco. O hiato é justamente a desfixação de mim sobre mim mesmo. Os estudantes me redimensionam desde a fixidez da minha escrita à eclosão do que o conhecimento de seus corpos potencializa como ciência na pesquisa, envolvendo o pesquisador tal que eu perceba minha limitação. Esta, por sua vez, é o saber novo que preciso levar para novas práticas.

Eu sinto que corri, corri, corri. Li tudo que foi possível e necessário. Na qualificação solicitei ajuda com referências, e continuei correndo. Quando cheguei ao campo senti minhas pernas pesadas, como se meus passos não fossem acompanhar o trilhar do caminho. Eu estava ofegante. Os estudantes pararam meu pensamento porque teoricamente é fácil voar, mas a vida me impôs as brechas. Meu corpo negro não superou, não avançou, não passou ileso ao campo da pesquisa.

Afinal, não sou transparente. Eu não sou branco. Este corpo negro desviou, e cada desvio foi uma demora espacial e temporal que evidenciou mais brechas e me deixou mais ofegante. Estou cansado e insatisfeito. Com essa insatisfação chego à escrita do capítulo quatro. Como escrever a realidade que se impõem? O campo desviou e trouxe saberes não referendados. O processo dialético anunciou o movimento da pesquisa-ação. Os estudantes estão dizendo mais do que eu consigo entender. Tudo o que sobrou também é tudo que eu calei. A narrativa acadêmica, a minha narrativa, os limites da orientação tudo isso contribuiu para que eu entregasse um trabalho com arestas, e é necessário dizer isso porque a vida não tem arestas. Apará-las para tornar redondo não permite a vida triunfar.

Também tive medo de escrever, e senti pânico em deixar páginas em branco. Neste lugar acadêmico que criou o racismo científico, o branco nas páginas atesta minha emocionalidade destituída de razão. Ficção colonial: ainda estou me despindo de ti. Mas escrevi, e minha escrita não é isenta, aliás, a prática social não

é destituída de intenção, menos ainda de emoção. A verdade é que não esperavam que sobrevivêssemos, por isso das ideias fora do lugar. O que fiz aqui foi aprender a transformar a dor em luta, por isso escrevo emocionadamente.

Escrevo para dizer que “sem emoção não se produz nada, sobretudo no campo da inteligência”, forma com a qual Milton Santos (1994, p. 18) encontrou para legitimar seu corpo cor(&)ação na produção científica, e miná-la com vida. Assim foi a metodologia, o campo é vida, por isso incontável, e eu insisti querendo encaixotar a dialética na gaveta e fechá-la com domínio. Desviei muito mais pela postura dos estudantes que por convicção do processo de fazer pesquisa. Tentando comprovar meu domínio da espiral, eu apenas entendi minha fragilidade epistêmica com o caminhar metodológico. A orientação trouxe uma perspectiva que eu não levei em conta pela inexperiência. Penso que as pesquisas nas ciências humanas precisam manter a vida como um saber vivo, mais eu constantemente mantive como um dado controlado.

Todavia, a experiência com a presente pesquisa evidencia o corpo, a individualidade e a cidadania dos estudantes no modo como existir, apesar das dificuldades, é verbo imperativo. Seus corpos guardam saberes potenciais a seu desejo de cidadania, uma forma de igualdade numa sociedade que nega essa potencia.

Escrevo para registrar minha incompletude na qual o capítulo dois procurou refletir o peso das marcas coloniais na Bonja, território-lugar periférico de Porto Alegre/RS, capital que encabeça posição superior na segregação racial do país. Na medida de minhas possibilidades, traçar na trajetória socioespacial de raça, como o corpo negro se encontra com a estigmatização territorial e de que modo sua aderência colonialmente posta nos estudantes orienta e regula sua mobilidade na sociedade, interfere na sua identidade e mobiliza suas escolhas aponta para a necessidade um diálogo cada vez mais potente com os estudantes. O contraponto da pesquisa aqui é a possibilidade de uma espécie de restauro da dignidade territorial como saber novo ao ensino de Geografia na EMEF Nossa Senhora de Fátima.

No capítulo seguinte – Território e identidades – trouxe o contexto brasileiro do racismo pela miscigenação, branqueamento e as lutas contra o mesmo pensando como a territorialidade negra avança na construção identitária, uma vez que ser negro no Brasil configura pela componente racial um tipo de mobilidade na estrutura social e espacial. Procurei criar uma reflexão ampla para corpos negros que ao se mobilizarem nas suas lutas acabaram por fomentar distintos mecanismos de assunção identitária, movimentando-se insubordinadamente na estrutura hegemônica. Corpo incontrolável, territorializante e insatisfeito diante das amarras do racismo, por isso seu ser/estar no mundo conectou com a experiência de análise empírica do contexto vivido na pesquisa.

Os capítulos quatro e cinco, mais concentrados nas análises mostram o movimento da pesquisa no movimento de corpos não sujeitos que urgem viver sua existência. “Pro Mundo da Bonja” é o capítulo quatro que dialoga com a sedução em viver essa dimensão territorial por parte dos moradores e evidencia a apropriação do espaço e as possibilidades identitárias disso decorrentes, a partir de onde os estudantes discorreram a cerca de suas vidas interligadas com o território por eles vivido. Nas reflexões com o conceito de território vivido como uso do território pelas vivências dos estudantes, a dimensão dialética da espacialidade é acionada, pois a relação território e lugar, poder e identidade expressam nos estudantes a diversidade social e espacial de viver corporalmente o bairro.

O capítulo cinco, “É preciso ter coragem” explora como a presença dos estudantes na investigação, além do reconhecimento dado pela comunidade escolar, problematiza o currículo escolar, as aulas de Geografia e a própria postura desses sujeitos como construtores do conhecimento. Constitui-se como uma escrita na qual procurei refletir a dimensão educativa do território na pesquisa, desde o modo como em seus corpos refletem a relação escola-comunidade-currículo de Geografia. A experiência eu chamei de territorial corpórea dá-se como EREER no território vivido.

Novamente, minha intenção jamais foi refletir ou narrar o território vivido pela “falta”, mas os estudantes trouxeram excessos que meu processo “não deu conta”, daí as arestas. Não é docilização da pobreza, mas transbordamento de vida que as

ferramentas das quais dispus não me permitiram apreender. Entendo que esse quadro não para aqui, e apesar do encerramento da pesquisa, explorações futuras poderão aprofundar os temas nela tratados ou abordar outros debates referentes ao território vivido e à área de interesse dos estudantes.

O processo não é estanque, e há que se entender os contextos nos quais ser professor na escola pública brasileira tem sido exaustivo, no entanto potente do ponto de vista da criação e habilidade do fazer acontecer que nós professores estamos constantemente engajados nas nossas salas de aula. Esse é o meu alento, saber que precisarei de novas ferramentas, tanto em pesquisa como na vida prática.

Vida prática! Essa dimensão da existência cuja classe trabalhadora vem sofrendo desgasta cada vez mais a possibilidade criadora incessante do trabalho educativo. A restauração conservadora via Golpe de 2016, ao destituir garantias e direitos constitucionais, principalmente aqueles ligados às leis trabalhistas que de algum modo incluíram os pobres, sobretudo os negros, nas bases sociais, foi uma forma de desconstrução das políticas e avanços do ponto de vista da integração cidadã do negro a partir dos direitos sociais. O fortalecimento na sociedade das pautas e ideais conservadores, os quais novamente tentam eliminar negros, quilombolas, mulheres e LGBTIs necessitam de nossa reação, caso contrário poderão se cristalizar.

É a esperança e desejo de viver com plenitude a vida que enfrentei o desafio de escrever essa dissertação que se encerra, mas finalizado nada está, ainda. Este trabalho deseja ser um elo a mais para a escola aproximar-se da comunidade, para os processos de humanização dos estudantes, a este que escreve continuar acreditando na transformação social necessária por meio da educação. Novamente, a dissertação não dá (e nem se propõe a isso) conta dos problemas da vida prática, mas eles interferem na forma como ela é escrita. Discutir o processo identitário negro, numa escola pública municipal cujos educandos enfrentam situações de vulnerabilidade social é um ato político diante de um debate que precisa ser enfrentado para a democracia brasileira avançar.

O modelo brasileiro de relações raciais demonstra o quanto o colonial presente na sociedade contemporânea ainda gera barreiras à experiência vivida pelos negros, principalmente nas instituições que deveriam comprometer-se com a formação humana, como é o caso da escola. Os sentidos produzidos pela práxis do QuilomBonja carregam a mensagem de que há esperança, simplesmente porque a história não acabou, o território é uma conquista sofrida de dor, mas também de luta pois a vida não é um absoluto e outras práticas durante as aqui instauradas precisarão ser experimentadas. Ensinar sobre as lutas é ensinar a lutar. Para os negros não há um parâmetro identitário tão vívido que o de luta para ser quem se é numa sociedade que nega essa potência.

De **Cor(&)Ação** também encerro este ciclo sentindo que o presente trabalho não expressa o dia ruim do cotidiano pesado dos estudantes, entretanto, na inexorabilidade do que propõe o conservadorismo, a cada tempo homens e mulheres se fazem no aqui e no agora que conectam o estar junto constitutivo da espacialidade. Sujeitos que historicamente vivem a insistência de seus corpos numa luta incessante diante das dificuldades impostas, pois “*tornar-se*” é rebelar-se diariamente contra essa vida injusta, sublimada na urgência dos negros por ser e existir, cujo ensino de Geografia pretendeu ser ferramenta de luta.

Nesse sentido, expresso meu respeito, carinho e admiração à potencialidade dos estudante que sobrevive à escola, ressignifica o vivido territorial e marca a epistemologia com qual produzi esta dissertação que se finda. Nossa vida continua sendo feita, mas por ora encerro com provisoriiedades o ciclo gnosiológico dessa investigação com a qual aprendi com cada sujeito nela presente que se vive para o mundo, “Da Bonja pro Mundo”, enfrentando desafios diários das feridas transformadas na razão identitária em viver uma dimensão territorial emocionadamente.

7. Referências:

ABRAMOVAY, Miriam; CASTRO, Mary Garcia (org.). **Relações raciais na escola: reprodução de desigualdades em nome da igualdade**. Brasília: UNESCO, INEP, Observatório de Violências nas Escolas, 2006.

ANDRÉ, Marli. **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. São Paulo: Papirus, 2001.

ANJOS, Rafael Sanzio Araújo dos. **A Geografia, a África e os negros brasileiros**. IN: Munanga Kabengele (org). Superando o Racismo na escola. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

ADICHIE, Chimamanda. **O perigo da história única**. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=EC-bh1YARsc>. Acesso em 10 de janeiro de 2017.

BAIROS, Luiza. **Lembrando Lélia Gonzalez**. Disponível em http://www.criola.org.br/artigos/MBRANDO_LeLIA_GONZALEZ.pdf. Acesso em 20 de agosto de 2016.

BARBOSA, Muryatan Santana. **Guerreiro Ramos: o personalismo negro**. Tempo Social: Revista de Sociologia da USP, 2006, v. 18, n. 2.

BENTO, Maria Aparecida Silva. Branqueamento e branquitude no Brasil. In: **psicologia Social do Racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil**. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

BHABHA, Homi. A outra questão: O estereótipo, a discriminação e o discurso do colonialismo. IN BHABHA, Homi. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1998.

BONETTO, Helena. **A invisibilidade do negro em Porto Alegre: uma pesquisa sobre imaginários urbanos**. Tese de Doutorado em Geografia (POSGEA). Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Porto Alegre: 2018.

CAMPOS, Andreilino de Oliveira. Questões étnico-raciais no contexto da segregação socioespacial na produção do espaço urbano brasileiro: Algumas considerações teórico-metodológicas. In: Nascimento dos Santos, Renato Emerson (Org.). **Questões urbanas e racismo**. Petrópolis, RJ: DP et Alii; Brasília, DF: ABPN, 2012. p. 68-103.

CAMPOS, Luiz Augusto. **“O negro é povo no Brasil”: afirmação da negritude e democracia racial em Alberto Guerreiro Ramos (1948-1955)**. Salvador: Revista de Ciências sociais CRH/UFBA, vol. 28, n/73, jan./abril, 2015.

CANAU, Vera. Sociedade multicultural e educação: tensões e desafios. In: CANAU, Vera (Org.). **Culturas e educação: entre o crítico e o pós-crítico**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil**. São Paulo: Contexto, 2017.

CARNEIRO, Sueli. Prefácio. IN: RATTI, Alex. **Eu sou atlântica: sobre a trajetória de vida de Beatriz Nascimento**. São Paulo: Instituto Kuanza, 2007.

Cirqueira, **Diogo Marçal Inscrições da racialidade no pensamento geográfico (1880- 1930)**. Tese de Doutorado (POSGEO). Universidade Federal Fluminense (UFF). Niterói: 2015.

CHAUÍ, Marilena. **Brasil Mito fundador e sociedade autoritária**. São Paulo: Editora Vendas, 2006

Davis, Ângela. **Mulheres, raça e classe**. Cidade: Boitempo, 2016.

_____. **As mulheres negras na construção de uma nova utopia**. Cadernos do CEAS. Número 210 – Marco/Abril 2004. Disponível em <https://www.geledes.org.br/as-mulheres-negras-na-construcao-de-uma-nova-utopia-angela-davis/>. Acesso em 08 de janeiro de 2018.

Encontro com Milton Santos ou O mundo global visto do lado de cá. Direção de Silvio Tendler. Brasil, 2006. (89 minutos). Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=0nom9LyCH3g>. Acesso em 15 de agosto de 2017.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Salvador: EDUFBA, 2008.

_____. **Os condenados da Terra**. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2005.

FERNANDES, Florestan. **A integração do negro na sociedade de classes**. São Paulo: Globo, 2014.

_____. **O negro no mundo dos brancos**. São Pulo: Difel, 1972.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

_____. **Cartas à Cristina: reflexões sobre a minha vida e a minha práxis**. São Paulo: UNESP, 2003.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

_____. **Medo e Ousadia: o cotidiano do professor**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

_____. **Educação como prática de liberdade**. 5ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

GALEANO, Eduardo. **O livro dos abraços**. Porto Alegre: L&PM, 2009.

GARCIA, Alysso Fernandes. **Outras histórias: Beatriz do Nascimento por Alex Ratts**. Padê: Estudos em Filosofia, Raça, Gênero e Direitos Humanos. Brasília, v. 1, n. 1/2, p. 123-132, jan./dez. 2009.

GILROY, Paul. O Atlântico Negro: modernidade e dupla consciência. São Paulo: RJ 34/Universidade Candido Mendes. Centro de Estudos Afro-Asiáticos, 2001.

GOMES DOS ANJOS, José Carlos. **A variação ontológica de raça na modernidade**. São Leopoldo: Revista de Ciências Sociais da Unisinos, 2013.

_____. A categoria de raça nas ciências sociais e nas políticas públicas no Brasil. IN: LOPES, Véra Neusa et al (org); **Tramando falas e olhares, compartilhando saberes: contribuições para uma educação anti-racista no cotidiano escolar**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2008.

_____. “A reterritorialização do negro no centro de Porto Alegre”. I N: ORO, Ari Pedro. **A tradição do Bará do Mercado**. Porto Alegre: PMPA/SMC/CMEC, 2007, pp.52-77.

_____. **No território da linha cruzada: a cosmopolítica afro-brasileira**. Porto Alegre, Editora da UFRGS, 2006.

GOMES, Nilma Lino. A contribuição dos negros para o pensamento educacional brasileiro. In: SILVA, P. B. G.; BARBOSA, M. A. (Org.). **O pensamento negro em educação no Brasil: expressões do movimento negro**. São Carlos: Ed. da UFSCar, 1997.

GONZALEZ, Lélia. **Negra/o tem que ter nome e sobrenome**. 2012. Disponível em <http://akofena.blogspot.com/2012/01/entrevista-com-lelia-gonzalez-negrao.html>. Acesso em 10 de maio de 2018.

GROSGOUEL, Ramón. Dilemas dos estudos étnicos norte-americanos: multiculturalismo identitário, colonização disciplinar e epistemologias descoloniais. (F. Gouveia, Trad.). *Ciência e Cultura*, 59 (2), São Paulo, 2007. P. 32-35. Disponível em http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?pid=S000967252007000200015&script=sci_arttext&tlng=en.

GUIMARAES, Antônio Sérgio. Ideologias e retóricas. IN: JR, Basílio (org et al.) **Identities**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2016.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. Racismo e Anti-Racismo no Brasil. São Paulo: Editora 34, 1999.

HAESBAERT, Rogério. Território e Identidade nas geografias contemporâneas. Palestra proferida. A importância do território e dos referenciais geográficos na construção de identidades sociais contemporâneas. São Paulo: Centro de Pesquisa e Formação; Sesc, jul. 2016.

HAESBERT, Rogério. Identidades territoriais: entre a multiterritorialidade e a reclusão territorial (ou: do hibridismo cultural à essencialização das identidades). In: ARAUJO, Frederico Guilherme B. de; HAESBERT, Rogério (org.). **Identidades e Territórios: questões e olhares contemporâneos**. Autores: Amélia Cristina Alves Bezerra... [et al.] Rio de Janeiro: Access, 2007. p. 33 – 56.

_____. **O Mito da Desterritorialização – “Do fim dos territórios à Multiterritorialidade”**. Rio De Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

_____. **Desterritorialização: entre as redes e os aglomerados de exclusão**. In: CASTRO, I. E. de et al. Geografia: Conceitos e Temas. 3ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001, p. 165-205.

_____. Identidades Territoriais. In: ROSENDAHL, Zeny; CORRÊA, Roberto Lobato. **Manifestações da cultura no espaço**. Rio de Janeiro, RJ: EdUERJ, 1999.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Trad. (Tomaz Tadeu da Silva, Guacira Lopes Louro) 3ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HASENBALG, C. A. **Raça e oportunidades educacionais no Brasil**. In: Cadernos de Pesquisa, nº 73. São Paulo, Fundação Carlos Chagas/ 1987.

HEIDRICH, Álvaro L. Território, integração socioespacial, região, fragmentação e exclusão social. In: RIBAS, A. D.; SPOSITO, E. S.; SAQUET, M. A. (orgs.). **Território e desenvolvimento: diferentes abordagens**. Francisco Beltrão: UNIOESTE, 2004. p. 37-66.

HENRIQUES, Isabel de Castro. **Território e Identidade: o desmantelamento da terra africana e a construção da Angola colonial (c.1872-c1926)**. Sumário pormenorizado. Lisboa: Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, 2003. p. 1-27.

Ilha das Flores. Direção de Jorge Furtado. Brasil, 1989. (15 minutos). Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=-qySt5LwCBg>. Acesso em 18 de julho de 2018

LANDER, Edgardo. **A Colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: CLACSO: 2005. Disponível em http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12_QUIJANO.pdf. Acesso em 18 de junho de 2015.

LEITE, Ilka Boaventura. **Negros no Sul do Brasil: Invisibilidade e Territorialidade**. Santa Catarina: Letras Contemporâneas, 1996.

MASSEY, Dooren. **Pelo Espaço: por uma nova filosofia política da espacialidade**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2009.

MIGNOLO, Walter. **Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política**. Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Literatura, língua e identidade, no 34, p. 287-324, 2008.

MORAES, Aldovan. **Poder Público Municipal e Habitação de Interesse Social em Porto Alegre: PMPA – DMHAB**, 2011.

MOREIRA, Ruy. **Geo-grafias, movimentos sociais e novas territorialidades** 2001. Disponível em <http://www.geographia.uff.br/index.php/geographia/article/view/123/120>. Acesso em 18 de setembro de 2017.

MOORE, Carlos. **Racismo e Sociedade: novas bases epistemológicas para entender o racismo**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2007a.

_____. **O racismo através da história: Da Antiguidade à modernidade**. 2007b.

MOURA, Clóvis Steiger. **Sociologia do negro brasileiro**. São Paulo: Ática, 1988.

MUNANGA, Kabengele. **Negritude e Identidade Negra ou afrodescendente: um racismo ao avesso?** Revista da ABPN. V4, n.8, julho-outubro, 2012.

MUNANGA, Kabengele. **A preponderante geografia dos corpos**. Disponível em <http://www.ihu.unisinos.br/entrevistas/549024-a-preponderante-geografia-dos-corpos-entrevista-especial-com-kabengele-munanga>, 2010. Acesso em 12 de julho de 2016.

_____. **Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia**. In: SEMINÁRIO NACIONAL RELAÇÕES RACIAIS E EDUCAÇÃO-PENESB. Rio de Janeiro, 2003. Disponível em: <<http://www.acaoeducativa.org.br/downloads/09abordagem.pdf>>. Acesso em: 26 de Jan. de 2016.

_____. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra**. Petrópolis: Editora Vozes, 1999.

Nascimento dos Santos, Renato Emerson. Sobre espacialidades das relações raciais: Raça, racialidade e racismo no espaço urbano. In: Nascimento dos Santos, Renato Emerson (Org.). **Questões urbanas e racismo**. Petrópolis, RJ: DP et Alii; Brasília, DF: ABPN, 2012.

_____. **A Lei 10.639 e o Ensino de Geografia: Construindo uma agenda de pesquisa-ação**. Tamoios, Rio de Janeiro, 2011. Disponível em: <http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/tamoios/article/view/1702/2995>. Acesso em jan. 2016.

_____. **Ensino de Geografia e currículo: questões a partir da lei 10639**. IN: Terra Livre, Ano XXVI, nº. 34, São Paulo, 2010.

_____. **Rediscutindo o ensino de Geografia: Temas da lei 10639**. Rio de Janeiro: CEAP, 2009.

Oliveira, Fabio Nogueira de. **Modernidade, política e práxis negra no pensamento de Clóvis Moura**. PLURAL, Revista do Programa de Pós-Graduação em Sociologia da USP. São Paulo, pp.45-64, 2011.

_____. **Clóvis Moura e a sociologia da práxis negra**. Dissertação (Mestrado em Sociologia). UFF/Programa de Pós-Graduação em Sociologia e Direito. Niterói, 2009.

Ôri. Direção de Raquel Gerber. Brasil, 1989. (91 minutos). Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=mSikTwQ779w>. Acesso em 17 de dezembro de 2017.

PAULA, Fernanda Cristina de. **Repensando o território: discutindo a categoria de território vivido**. Anais do II Encontro Nacional de História do Pensamento Geográfico. USP: 2009. Disponível em <http://enhpgii.files.wordpress.com/2009/10/fernanda-cristina-de-paula.pdf>. Acesso em 15 de março de 2018.

Pinheiro, Adevanir Aparecida. **O espelho quebrado da branquidade: aspectos de um debate intelectual, acadêmico e militante**. São Leopoldo, Casa Leiria, 2014.

PORTO ALEGRE, Secretaria Municipal de Educação. Escola Municipal de Ensino Fundamental Nossa Senhora de Fátima. **Projeto Político-Pedagógico**. Porto Alegre, 2010.

PORTO ALEGRE, Secretaria Municipal de Educação. **Ciclos de Formação: Proposta Político-Pedagógica da escola cidadã**. Caderno Pedagógico Número 9, Porto Alegre, 2003.

PORTO ALEGRE, Secretaria Municipal de Educação. **Escola por ciclos de formação**. Porto Alegre, 1996

PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter. **De saberes e de territórios: diversidade e emancipação a partir das experiências latino-americanas**. GEOgrafia – Ano VIII - N. 16 - 2006. Disponível em www.geographia.uff.br/index.php/geographia/article/download/203/19. Acesso em 12 de dezembro de 2017.

_____. GEO GRAFÍAS CON CARLOS WALTER PORTO-GONÇALVES. Revista del Departamento de Geografía. FFyH – UNC – Argentina. ISSN 2346-8734 Año 3. Nº 4 - 1º semestre 2015, p. 230 – 263. Disponível em <http://revistas.unc.edu.ar/index.php/cardi/index>. Acesso em 18 de setembro de 2017

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina. IN: LANDER, Edgardo. **A Colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: CLACSO: 2005. Disponível em http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12_Quijano.pdf. Acesso em 18 de junho de 2015.

RAMOS, Alberto Guerreiro. Cartilha Brasileira do Aprendiz de sociólogo- prefácio a

uma sociologia nacional. RJ: Andes, **Editora** 1954.

_____. **A Redução Sociológica - Introdução ao Estudo da Razão Sociológica.** Rio de Janeiro: Edições Tempo Brasileiro Ltda, 1965.

_____. **Introdução Crítica à Sociologia Brasileira.** Rio de Janeiro: Editorial Andes Ltda, 1995.

RAFFESTIN, Claude. **Por uma geografia do poder.** São Paulo: Ática, 2011. Capítulo 1 – “O que é o território?” p. 128-146.

RATTS, Alecsandro J. P. **Geografia, relações étnico-raciais e educação: a dimensão espacial das políticas de ações afirmativas no ensino.** IN: Terra Livre, Ano XXVI, nº. 34, São Paulo, 2010.

RATTS, Alex. **Eu sou atlântica: sobre a trajetória de vida de Beatriz Nascimento.** São Paulo: Instituto Kuanza, 2007.

_____. **As etnias e os outros: as especialidades dos encontros/confrontos.** Espaço e Cultura, UERJ, Rio de Janeiro, n. 17-18, jan./dez. de 2004. pp. 77-89.

SANTOS, Milton. **Ser negro no Brasil hoje.** Folha de São Paulo – Caderno Mais. São Paulo, 07 de maio de 2000. Disponível em <http://www.ige.unicamp.br/~Imelgaco/santos.htm>. Acesso em 10 de abril de 2016.

_____. **A natureza do espaço: Técnica e Tempo, Razão e Emoção.** São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008.

SANTOS, Milton. **Brasil, Território e sociedade no início do século XXI.** São Paulo: Record, 2001.

_____. **As cidadanias mutiladas.** IN: LERNER, J. **O preconceito.** São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 1997.

_____. **Por uma geografia cidadã. Por uma epistemologia da existência.** Boletim Gaúcho de Geografia da Associação dos Geógrafos Brasileiros – Seção Porto Alegre: Agosto, 1996.

_____. **Tendências da urbanização brasileira no fim do século XX.** IN: Carlos, Ana Fani Alessandri. (org.). **Os caminhos da reflexão sobre a cidade e o urbano.** São Paulo: USP, 1994.

_____. **O espaço do cidadão.** São Paulo: Nobel, 1987.

SCHUCMAN, Lia Vainer. **Racismo e Antirracismo: a categoria raça em questão.** Revista Psicologia Política, 10(19), São Paulo: 2010. p. 41-55. Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-549X2010000100005. Acesso em 12 de agosto de 2017.

Schwarcz, Lila Moritz. **Nem preto nem branco, muito pelo contrário: cor e raça na intimidade**. IN: História da Vida privada. São Paulo: Cia das Letras, 1998.

_____. **O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil – 1870 – 1930**. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. Aprendizagem e ensino das africanidades brasileiras. IN: Munanga Kabengele (org). **Superando o Racismo na escola**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. **10 anos da lei 10639/2003 - um olhar crítico-reflexivo**. 2013. Disponível em <http://diversidadeetnica.blogspot.com.br>. Acesso em 12 de dezembro de 2013.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

SOMMER, Michelle Farias. **Territorialidade negra urbana. A morfologia sócio-espacial dos territórios negros urbanos segundo a herança histórica comum**. Dissertação de Mestrado em Planejamento Urbano e Regional (PROPUR). Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Porto Alegre: 2005.

SOUZA, Neusa Santos. **Tornar-se negro**. As vicissitudes da Identidade do negro brasileiro em ascensão social. Ed. Graal: Rio de Janeiro, 1983.

SUERTEGARAY, Dirce Maria Antunes. Espaço geográfico: uno e múltiplo. In: SUERTEGARAY, D. M. A.; BASSO, Luis Alberto; VERDUM, Roberto. (Orgs.). **Ambiente e lugar no urbano: a Grande Porto Alegre**. Porto Alegre: Ed. da UFRGS, 2000. p.13-34.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 2005.

TRIVIÑOS. Augusto Nivaldo Silva. **Bases Teórico-Methodológicas da Pesquisa Qualitativa em Ciências Sociais**. 2ª ed. Porto Alegre: Ritter dos Reis, 2001.

VARGAS DOS SANTOS. **Aprendendo a ser negro: a perspectiva dos estudantes**. 2011. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/cp/v41n143/a10v41n143.pdf>. Acesso em 10 de agosto de 2016.

VEDOVATE, Fernando Carlo. **Projeto Araribá 7º ano: Geografia**. São Paulo: Moderna, 2010a.

VEDOVATE, Fernando Carlo. **Projeto Araribá 8º ano: Geografia**. São Paulo: Moderna, 2010b.

VIEIRA, Daniele Machado. **Territórios Negros em Porto Alegre/RS (1800-1970): Geografia histórica da presença negra no espaço urbano**. Dissertação de

Mestrado em Geografia (POSGEA). Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Porto Alegre: 2017.

VILARINO, Maria da Graça, et alli. **Bom Jesus**. Porto Alegre: Secretaria Municipal da Cultura da Prefeitura Municipal de Porto Alegre, 1998. (Memória dos Bairros).

WACQUANT, Loïc. **A estigmatização territorial na idade da marginalidade avançada**. Revista do Departamento de Sociologia da Faculdade de Letras da Universidade do Porto. Porto, 2006. p. 27-39.

WADE, Peter. Identidad racial y nacionalismo: una visión teórica de Latinoamérica. IN: CADENA, Marisol de La (org). **Formaciones de indianidad. Articulaciones raciales, mestizaje y nación en América Latina**. Editora Envió. Popayán, Colombia: 2008.

Apêndices

Apêndice A - Questionário para conhecimento do Grupo

Você está recebendo um questionário referente ao cotidiano dos moradores do Bairro Bom Jesus. Não se sinta obrigado(a) a respondê-lo, mas saiba que sua participação é fundamental para um melhor entendimento de como as experiências dos moradores da comunidade podem fazer parte dos temas e conhecimentos trabalhados pela escola. Esse questionário faz parte de **uma pesquisa sobre o bairro e suas relações com a escola EMEF N.S.de Fátima**, que está sendo realizada pelo professor de Geografia, Bruno Xavier Silveira.

1. Quem provém o sustento da sua família?
 Mãe Pai Mãe e Pai Outro(as): Quem? _____

2. Qual é identidade racial do provedor de renda de sua família?
 Preto Branco Pardo Indígena Outro(a): Qual? _____

3. Qual a faixa etária do provedor de renda da sua família?
 Até 30 anos Entre 31 e 40 anos Entre 41 e 50 anos
 Entre 51 e 60 anos Acima de 60 anos

4. Como tu participas da vida escolar de teu filho?

5. Para ti é importante que teu filho aprenda sobre história da cultura africana e afro-brasileira na escola? Por quê?

6. Há quanto tempo você mora no bairro Bom Jesus?

7. Tu gostarias de participar da presente pesquisa, junto com seu filho?

Porto Alegre, 07 de julho de 2017.

Apêndice B - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Pelo presente Termo de Consentimento Livre, eu, _____, declaro que autorizo a participação de _____, pelo(a) qual sou responsável, na pesquisa em processo de realização pelo professor Bruno Xavier Silveira. Declaro, ainda, que fui informado (a), de modo objetivo e detalhado, livre de qualquer forma de constrangimento e coerção, dos objetivos, da justificativa e dos procedimentos que serei submetido (a) para sua realização.

Fui, igualmente, informado(a):

- da garantia de receber resposta a qualquer pergunta ou sanar qualquer dúvida acerca dos procedimentos relacionados com a pesquisa;
- da liberdade de retirar meu consentimento, a qualquer momento, e deixar de participar do estudo;
- da garantia de que não serei identificado quando da divulgação dos resultados e que as informações obtidas serão utilizadas apenas para fins científicos vinculados à presente investigação;
- do compromisso de proporcionar informação atualizada obtida durante o estudo, ainda que esta possa afetar a minha vontade em continuar participando.
- do uso de imagem no documento final da pesquisa sem que nada haja a ser reclamado a título de direitos conexos à imagem ou a qualquer outro.

O Pesquisador Responsável por esta pesquisa é Bruno Xavier Silveira, estando sob a orientação da Profa. Dra. Claudia Luísa Zeferino Pires, docente no Departamento de Geografia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS.

Data ___ / ___ /2018.

Participante Responsável

Participante Estudante

Pesquisador: Bruno Xavier Silveira

Apêndice C – Autorização para os encontros do Grupo

Autorizo _____ da turma _____ a comparecer na EMEF Fátima dia _____, das 14h às 16h para participar do Grupo de Pesquisa orientado pelo professor Bruno Silveira, referente ao bairro Bom Jesus, com o objetivo de reflexão das experiências no e sua inserção no currículo da Geografia escolar.

Assinatura da (o) responsável

Apêndice D – Comunidade escolar e moradores do bairro

4. Entrevistas

Morador A

Veja professor a Bonja é um quilombo, não se tem dúvida. Nós viemos praça expulsos do centro igual os negros na África, e desde lá da África vivemos em grupo igual os quilombos. Eu falo dos quilombos hoje, a periferia é uma resistência. Os quilombos passados só nos ajudam a não esquecer que a origem é o grupo, o coletivo.

Quando a gente pensou o festival da Bonja pro Mundo [...] mas à polícia não interessava, porque se os nossos fossem conscientes, isso ia mexer no bolso de todo mundo. O problema é que Festival mudou na vida de quem o fez. Nos uniu, nos mostrou o poder que unidos temos, nos mostrou como se trabalha no coletivo, a gurizada parou de ladaia, e tava junto trabalhando na radio comunitária, nos conatos, montando palco, fazendo show. Até curso tinha para eles se qualificarem nessa onda da cultura.

A Bonja City é um hino. A ideia de elo a mais é o seguinte gurizada, [...] se for pra somar, vem, senão vagabundo, vaza. E tem que ler a palavra né professor, pra nós ela é arma, e na poesia a palavra não é uma palavra, ela é também um labirinto de sentidos, é arma, é carne é navalha. A poesia tem disso de fazer a gente escrever uma coisa querendo dizer outra, e o refrão é isso. Legião marrom e branco é o grupo que a gente formou, essa galera da Bonja que só queria um pouco mais de respeito pra expressar a sua arte. Brancos, pretos e pardos. Na verdade aqui não existe pardo e no Brasil quem é branco?

É, se a gente permitir o silêncio eles [meios de comunicação de massa] vão falar o que quiser [...] mais uma ladaia né – força de gente mais de trinta mil cabeças morando aqui na Bonja. Ai eu faço uma pergunta pra vocês, a quem interessa dizer que a Bonja é só tráfico, se aqui tem mais de trinta mil, trinta e duas mil pessoas morando? Menos de cem pessoas fazem o outro caminho. Tu conta nos dedos e não dá muito quem é do movimento. Não pode dizer que é todo mundo né professor. Tem que ter bom senso.

Eu entendo a indignação da aluna, eu senti isso, eu sofri isso, mas tem que pegar isso e transformar em poesia, em arte em conhecimento ai de geografia essa coisa que a geografia fazia no meu tempo, bah frau né. Hoje tem essa geografia que o professor Bruno ai, te agarra nela. Transforma isso em conhecimento de quem tu é.

Eu acho que tudo isso da pesquisa de vocês é válido, mas não pode esquecer que somos um quilombo urbano. Somos um núcleo de resistência cultural, através da nossa arte, rap samba carnaval, capoeira, esporte, lutamos por nossa liberdade em poder viver em um lugar melhor, lutamos contra a especulação imobiliária que vai tentar nos tirar de nossas casas e nossa vila. Quando vocês contrariam a estatística de evasão escolar e continuam na escola vocês também estão lutando contra tudo isso, isso é fazer parte de uma resistência contemporânea. Isso é fazer parte de um quilombo que mesmo lá atrás não tinham só negros. Tinha índios brancos e europeus pobres, assim como a nossa Bom Jesus até hoje.

Acho que a escola deveria ter mais projetos de integração na comunidade, acredito que o primeiro passo de aproximação já foi dado pela turma de vocês. E que a cada personagem entrevistado a história que vocês vem escrevendo vai aumentar e através disso multiplicar este sentimento de orgulho que mesmo com a violência e as histórias que contam por aí não consegue apagar.

Morador C

Vocês tem que entender que morar na Bom Jesus é superar os problemas apesar das adversidades. Somos mais que aquilo que dizem de nós. Somos um povo guerreiro. Há mais gente de bem do que gente que faz o mal. O importante é ter espírito comunitário, se unir para o bem comum e não se vender.

Não aceitem ser mais um, se valorizem. A vida de vocês não vale um tênis, um roupa ou um boné. A pobreza ela é ruim, é sim. Ela violenta as pessoas, mas a gente não precisa fazer tudo o que falam da gente e nem ser aquilo que o outro caminho fala para sermos. Tem muita coisa para vocês, que são jovens caminhar. Daqui a pouco se formam no Fatima, vão para o Ensino Médio e se Deus quiser uma faculdade.

As informações sobre a violência fazem parte do cotidiano, mas não como tiros, polícia ou tráfico. Elas fazem parte pela pobreza, pela falta de oportunidades, quando um aluno sai da escola e chega no ensino médio e não lê e não escreve. Isso constrói violência também. Fora daqui podem até pensar o que quer que seja da Bonja. Claro, sempre tem exageros né. Tu vê o programa balanço geral, é uma desgraça, mas quem vive aqui sabe que a vida começa com a barriga cheia professor.

Se vocês acham que aqui é ruim e violento, saibam que a Bom Jesus melhorou muito porque tem um povo que luta. Tenho 40 anos, e desde sempre as conquistas daqui não tem nome de ninguém, mas tem suor, tem lágrima tem até dignidade de amigos, parentes, tios, pais, avós de vocês. Pessoas que passaram por essa escola, pessoas que se sensibilizam coma luta. Lutamos para trazer asfalto, escola, posto de saúde. Lutamos para a pobreza não tomar conta da dignidade dos nossos, lutamos para as crianças terem escola, infância e comida. Para o jovem ter o primeiro emprego. Para o pai e a mae de família sustentarem as suas famílias. Nossa comunidade não é isso que dizem. Muito obrigado professor pelo trabalho e por ajudar a trazer os alunos para enfrentar a vida. E isso que se espera de uma escola aqui pra Bom Jesus.

5. Seminário Diálogo de Saberes

Moradora C

Parabéns pelo trabalho, parabéns aos alunos. Eu acho que as pessoas precisam saber sobre a Bonja, e é claro que sim tem perigo em vários lugares, mas a Vila, mas tem muito lugar bom pra ir, e aqui muitas pessoas se ajudam quando precisam.

Moradora H

A bonja já foi uma comunidade muito tranquila, hoje em dia esta acontecendo muitas coisas que acaba prejudicando a imagem da comunidade, e não é culpa dos moradores, mas a violência de facções inimigas é um perigoso para todos, mais para os jovens que acham na vida do crime uma forma de sobreviver. Ainda por cima tem “mulheres” que são chifradas 24 horas por dia, quando elas descobrem batem nas mulheres e no outro dia passam na rua com os maridos se sentindo as mais sensatas e fieis. Mas é bom falar do respeito que alguns moradores têm um pelos outros e a positividade que todos tem para ajeitar a comunidade.

Moradora M

Acho importante que as pessoas saibam que a Bonja é um lugar bem família acho que a bonja é um lugar de paz às vezes e é muito bom morar aqui. Observo as mulheres brigando por causa de homem e fico vendo as meninas falando sobre mulheres guerreiras, isso é inspirador. Ladaia entre as bocas de tráfico. Mas a Bonja é um lugar que tem varias coisas positivas tipo: as praças bonitas da bonja. As famílias que se juntam para ajudar uma as outras as amizades desde crianças.

Morador G

Aqui existem pessoas de bem, trabalhadores que são alvos de injustiças da parte do poder publico e privado. As pessoas que saem 5 horas da manhã pra trabalhar do outro lado da cidade, pegam duas conduções para ir e duas para vir, pagam R\$ 4,35 reais e ganha aproximadamente R\$ 900 reais brutos por mês e ainda consegue sustentar sua família com essas condições. São pessoas assim que fazem acontecer, enriquecem as grandes empresas, grandes obras e indústrias, e não são valorizados devidamente. A pobreza é um problema aumentado pelo descaso e pela “vida fácil”, porque eu vejo que existem problemas por falta de estruturas nos anos iniciais de suas vidas, exemplo meninas grávidas aos 14 anos, meninos de 14 anos sem estudos nas ruas com armas de fogo de alto impacto. Parabéns para esse grupo pessoas com muita vontade de mudar, com objetivos a serem cumpridos, crianças que tem um futuro brilhante se forem instruídas por um poder maior se causo houver insuficiência familiar, assim poderíamos ter uma nação que se importa com as condições de seu nicho.

Apêndice E – Estudantes

1. Relatório dos estudantes das entrevistas aos moradores

Nome: Beija-flor

Eu gostei muito de falar com o Morador A, eu já era amiga dele e agora ele tirou umas dúvidas que eu tinha sobre a música e a Bonja. Eu gostei também quando ele disse que o cara que estava no vídeo que era daqui da Bonja está do outro lado do mundo, no Afeganistão. Eu acho que nós poderíamos também entrevistar a Marli Medeiros ou o neto dela Luiz Henrique que já deu uma palestra pra nós do curso sobre como era a Bonja e como era a vó dele e as amigas dela na época.

Estudante: Menino da Copa

Eu acho que o que o Morador A falou é importante porque ele realmente ajudou a comunidade não ficou só na fala, outro ponto que ele falou é que a Bom Jesus é um quilombo porque os negros foram sendo empurrados para o Mato Sampaio, mas agora aqui é localização geográfica central na cidade por isso estão tentando comprar tudo novamente devido a sua ótima localização geográfica. Ele também explicou que havia uma rádio comunitária que noticiava o que acontecia na comunidade.

Nome: Liniker

Onde deu pra entender que é um bairro onde tem pessoas de todos os lugares e é uma foi legal entrevistar a moradora N. Ela explicou que numa comunidade todas as pessoas se unem para um mundo melhor. E para todas as pessoas que aqui habitam possam ter um futuro melhor. Ela é se uma associação de moradores que tem um trabalho bem difícil, que é organizar o bairro politicamente.

Nome: Princesinha

Eu achei fera entrevistar as duas mulheres. Primeiro porque as mulheres tem que ser ouvidas, depois porque descobri que temo afromosaico na Bonja. No texto diz: Que se juntaram para limpar o bairro, deixar mais limpo e isso veio depois que uma das pessoas viu uma imagem na internet. Que foi construído pelos jovens do Bairro Bom Jesus que fazia parte das histórias deles. Eu li, depois perguntei muito pra elas por que o afromosaico é uma coisa importante para o bairro e por que não tem outros espalhados. A bonja é grande, só tem um. A memória das pessoas não pode deixar elas esquecer do passado e da história africana.

2. Relatório dos estudantes das oficinas

Oficina 1 – O corpo como espaço geográfico e os territórios do corpo

Estudante: Iluminada

- A. Não, porque todos têm suas diferenças por que eu tenho um pouco de peito o meu colega não e é bom as pessoas tem que ter suas diferenças.
- B. Não porque os negros sofrem racismo os brancos não as pessoas sofrem preconceito.
- C. Somos diferentes e precisamos ser respeitados por sermos assim.
- D. Incomodo em me olhar no espelho.
- E. Que todos nós somos diferentes, mas temos direitos iguais.
- F. Eu senti um sentimento que eu não gosto de explicar que tem no meu corpo e que as pessoas são racistas, não gosto de falar.
- G. Sim, muito.

Estudante: Sasuke

- A. Acho que o corpo da gente tem uma história, mas cada um é diferente e temos sempre alguma diferença do outro.
- B. Não cara as pessoas acham só porque você é da Bom Jesus você é bandido e ladrão.
- C. Aprendi a olhar o lado bom das pessoas-lugar e mudei o meu jeito de pensar sobre a bonja.
- D. Me senti bem e uma coisa boa que eu gosto de fazer.
- E. Eu ainda não sei mais minha mãe falou que eu estou mais feliz.
- F. Essa eu não sei mais vou pensar.
- G. Acho, mas os professores ensinam sobre isso.

Estudante: Liniker

- A. Não são iguais porque todos os corpos ocupam espaços diferentes. Cada corpo sente de um jeito como o mundo é.
- B. Que as pessoas não são iguais.
- C. Vergonha, alegria, nervosismo, mas depois eu me enturmei e consegui expressar as minhas opiniões.
- D. Não explicaria.
- E. A dinâmica foi bem legal. Eu sinto os LGBTs sentem diferente dos héteros por causa do preconceito, mas o LGBT branco e o negro tem outra vivencia.
- F. Não, pois o negro não é tratado igual o branco o rico não é tratado igual ao pobre, os LGBT não é tratado igual ao hétero. O problema é ter preconceito com quem é diferente.
- G. Não sei.

Oficina 4 – Presença negra no espaço urbano

Estudante: Menino da Copa

Eu achei bem legal o que ela falou porque agora eu sei como Porto Alegre se formou. Sobre as “modernizações” do centro eu vi como um pretexto para jogar as pessoas negras e pobres pra fora do centro com uma outra desculpa de deixar o centro mais “bonito” (ou seria deixar o centro mais branco?). Dez anos depois a mesma desculpa para mandar os negros e pobres para Restinga a “modernização do entorno do centro”, “deixar o entorno do centro mais bonito”, mais alguns anos depois a canalização do rio Dilúvio no início dos anos 50 que foi até o início dos anos 80 os ricos tomaram de novo a parte “moderna” e “bonita” da cidade e os negros pobres foram para a Restinga e no início da canalização do Dilúvio eles foram empurrados para o Mato Sampaio (atual Bom Jesus).

Agora os ricos se arrependem e estão tentando compra a Bom Jesus de novo, antes eu não entendia o porquê eles venderam as casas deles, mas era melhor trocar e certo que eles teriam uma casa na Restinga/Mato Sampaio do que trocar pelo duvidoso, ou seja, eles não sabiam se o aluguel ia subir ou eles também não sabiam onde iam morar caso fossem retirados de suas casas a força. Ou seja, e melhor você ter o certo do que trocar pelo duvidoso.

Estudante: Sniper

Eu entendi que a região que era dos negros foi invadida por quem não queria sair do local, o centro era o lugar dos negros eles saiam por pouco dinheiro, eles não tinham muito dinheiro, e muitas famílias eram descendentes de ex escravizados. A professora explicou que a região do centro era dos negros. Eu não sabia que tinha rua com nomes de origem negra como colônia africana lá. Tem negros até hoje em dia essa professora rodou duas vezes no cursinho para entrar na faculdade e ela e professora ate hoje ela dá aula na faculdade onde ela estudou e ela não se intimida com racismo e ela e um exemplo de superação para os negros que sofrem racismo.

Estudante: Índia

Bom ontem a aula com a Daniele foi muito boa e interessante eu gostei tanto que depois da aula eu procurei saber mais na internet e descobri varias coisas legais, bom eu entendi tudo o que ela falou sobre os territórios negros, as remoções e a formação das periferias já digo eu não sei explicar, mas eu entendi tudo. Amei a aula dela garanto que ela é uma ótima professora de geografia.

Oficina 5 – Do Quilombo dos Palmares aos Quilombos urbanos

Estudante: Princesinha

Eu adorei a aula da professora Sherol

Ela falou sobre os quilombos, sobre as periferias falou que as favelas são vista como um quilombo e que os negros são mal vistos no nosso cotidiano pela herança, por isso que eles tem muito menos oportunidade do que os brancos. Os quilombos eram onde os negros se escondiam e os negros faziam chantagem e os seus patrões eram obrigados a negociar senão eles guerreavam ou eles fugiam para os quilombos. Outra coisa ela falou de uma mulher que lutou por tudo que ela tinha ela lutava contra o racismo. Essa mulher era a Beatriz, do filme que vimos.

Estudante: Índia

Eu achei muito legal por que ela ensinou mais um pouco do que o professor ensino na aula de geografia é ela ensina as aulas muito bem eu gostei o trabalho que ela apresentou na reunião e dos vídeos que ela mostrou das pessoas que moram na África e o vídeo da Beatriz que ela fala do povo da África e que nós somos esse povo no Brasil. Tem o oceano atlântico que leva as águas entre nós.

4. Cartas Pedagógicas

Porto Alegre, 15 dezembro de 2017.

De: Beija-Flor

Para: Professor 10

Eu estou aqui pra te falar o que eu aprendi indo nos encontros. Então pega a visão kskksks. Eu estou participando de uma pesquisa sobre a Bonja; e aprendi muitas coisas com os meus colegas. Agora que aprendi muitas coisas com os meus colegas quero que você aprenda sobre a Bonja um pouco comigo. Sabe, eu não sabia nada sobre o meu bairro, sobre as nossas origens, e entendia as coisas um pouco invertidas sobre a nossa historia, mas hoje eu tenho outra visão, e agora tenho certeza que na Bonja não tem só traficante, mas pode ter sim futuros médicos, arquitetas e engenheiros.

Como eu gosto muito da sua pessoa, eu resolvi escrever essa carta, para ti saber um pouco mais sobre o nosso lugar, as nossas lutas e as nossas dificuldades. Morar aqui pra mim é um prazer, só que quando as pessoas me perguntam onde eu moro e eu falo "na Bonja " eles ficam me perguntando se eu já trafiquei, se eu sou puta como as outras pessoas, etc. E isso de uma forma me machuca. Principalmente quando agente é pobre e negro, as pessoas tem uma ideia que aqui na vila as pessoas são tudo marginal.

Imagina sor, isso afeta muito a nossa visão das coisas que estar ao nosso redor. Então eu queria te dizer que não importa o que as pessoas falam de mim por mais que doa em mim, mais ninguém vai tirar o meu orgulho de morar na Bonja e de dizer pras pessoas que a Bonja não é aquilo que eles falam mas e muito diferente do que eles falam e imaginam. Muito obrigada pela sua atenção

Porto Alegre, 15 de dezembro de 2017.

De: Pandora

Para: Professor Bruno

A ideia é escrever sobre algum professor que eu confio e me sinto confortável em dialogar então não vi pessoa melhor para escrever essa carta. Eu vou ser sincera com você, eu não vim na maioria dos encontros e os que eu vim meio que foi difícil absorver tudo aquilo. Eu me lembro de poucas coisas, desde pequena eu tive essa dificuldade de entender as coisas.

Tem um dos assuntos que eu gosto bastante que o senhor sempre faz questão de falar que é sobre machismo esse e um dos meus assuntos favoritos que como eu sendo mulher eu entendo bem, ate demais. Tinha um pouco na pesquisa e eu entendi. Me marcou a fala da Daniele, que falou dos negros no centro que foram empurrados para as bordas da cidade. De tudo teve um lado bom. Além de ter sofrido tudo isso, a gente aprende a ser forte, acho que é isso que eu mais aprendi. Teve coisas que eu não me senti bem, foi bem sofrido mesmo. Meu pai é negro, minha mãe branca.

As pessoas aprendem a ser fortes. Acho que eu nunca vou esquecer, e vou ter que agradecer a pesquisa que abriu meus olhos para isso. Obrigado é isso que mais aprendi, também tem que quando é pra brincar é brincar quando é pra xingar e mesmo assim ninguém consegue parar de gostar de ti. Acho que eu nunca vou ter um professor que nem o senhor no ensino médio.

5. Relatórios do Seminário Diálogo de Saberes

Estudante: Beija-Flor

Eu me senti como uma pessoa desejada e grande porque eu pude mostrar para meus professores o que eu aprendi sobre a Bonja e eu não conhecia, principalmente sobre a presença negra no espaço urbano e o papel das mulheres na Bonja [...] Com isso me sinto mais sábia porque eu aprendi coisas novas que mudaram o meu jeito o meu jeito de ver e pensar. Posso dizer que está mudando o meu jeito de e ver e de ser na sociedade.

Estudante: Índia

Bom sobre a minha apresentação no grupo eu acho que fui bem, confesso que eu estava bastante nervosa, eu vim toda produzida para falar sobre as mulheres na participação. Bom eu me senti privilegiada por falar para os professores sobre a Bom Jesus que mesmo que eu more aqui não sei tudo , mas com essa pesquisa eu aprendi muito sobre a Bonja e sim eu me senti muito importante por saber e poder contar para outras pessoas o que eu sei. Nunca pensei que pudesse mudar tão rápido o meu jeito de pensar e de agir.

Estudante: Sniper

O seminário foi tenso eu nunca me apresentei em lugar nenhum, nem para os professores [...] o mais foi legal que nós comemos, cantamos, nos divertimos e eu falei tanto, que nossa fiquei até cansado. Espero continuar nesse grupo, eu gaguejei, o “sor zuou” mais no final todos aplaudiram foi muito legal mesmo porque trabalhamos em equipe e essa foi uma equipe, nos falamos sobre a territorialidade. Eu fiquei feliz em dar aula para os meus professores, eu me senti muito nervoso, mas o grupo me ajudou, mais eu acho que vai facilitar, mais saber sobre o meu bairro.

6. Relatório das Entrevistas para apreensão do processo identitário

Estudante: Sniper

A pesquisa ajudou bastante a eu me ver como garoto negro. É que o senhor falava que não precisa ter vergonha de ser negro, daí eu não me liguei mais no que os outros falavam, e vi que os moradores daqui falavam orgulhosos das coisas que fizeram pro crescimento da Bonja. Pra mim ser negro por enquanto ainda é ser feliz. Tenho amigos brancos, bastante amizades brancas e negras, e nunca me chamaram de nada que ofende. Ser negro e morar na Bonja eu não vou falar que é fácil. Tem caso de que a polícia para a gente toda hora. Até eu já fui parado duas vezes pela polícia. De noite é mais difícil, ai tu fica mais espiado. Mas o pai disse que eles já tem essa visão né... que é pra parar preto na rua.

É que eu tava de touca. Eu gosto de andar de touca e de capuz. Quando tá frio eu uso muito, ai eu tava com a mãozinha fechada para comprar pão, daí passou um carro gigante assim, eu olhei pra cima, olhei assim e eles falaram "abre a mão aí", e eu daí eu abri e tinha cinquenta centavos na minha mão. Eu ia comprar pão se não me engano. Quando o pão era poucos centavos e dava força de pão. Eles fizeram aquela ladaia de paredão, mas não mostram arma nenhuma.

Participar de uma pesquisa sobre a Bonja eu sinto que eu posso ser eu mesmo. Eu me sinto feliz por ensinar coisas que ninguém sabe sobre o meu bairro. Como formou aqui, até falei em casa minha mãe ficou impressionada. Achou até uma tia dela que foi tirada lá de onde hoje é a Cidade Baixa.

O QuilomBonja significou um lazer para aprender. Eu aprendi um pouco mais sobre minha vida aqui no meu bairro, sobre a história dele, as coisas de rádio comunitária, os antigos raps que faziam até um showzinho Da Bonja pro Mundo e falavam de política para alertar as pessoas. Hoje não tem isso, por isso que vão votar no Bolsonaro (risos).

O nome ficou fera né. Bah eu misturei com dois nomes. Eu vi que a gente já tinha falado de Quilombo fazendo uma pesquisa na Bom Jesus e a gente tinha que dar uma identidade pro Grupo aí eu pensei que primeiro nós vamos juntar o que para fazer um nome bom? Na verdade estava eu e o Delacruz, juntamos o nome Quilombo mais Bonja, e eu falei já sei, vai ficar QuilomBonja. Eu vi a carinha do sor, gostou né?

Estudante: Mizinha

A nossa pesquisa sobre a Bonja eu aprendi sobre a herança. Assim, ó tem muitas coisas que acontecem no passado né, daí a gente consegue ver elas agora e não num passado que passou há muito tempo. Deu pra diferenciar muita coisa.

Ser negra é uma pessoa assim que nem tipo eu negra ou morena clara quase negra né. Dai vai lá tipo numa entrevista, daí eles vão se passar por causa da minha cor. Com certeza eu vou ficar furiosa, porque é racismo. O meu irmão ele estava na parada e tinha um homem acho que branco falando sobre o jogo do Brasil que o neguinho que jogava mais jogava que nem a cara dele preta. E olhou pro meu irmão e riu. Pra mim é incompreensível.

Não é muita dificuldade na Bonja, mas fora numa loja é... Às vezes não consegue serviço, a dona da casa da faxina revista tua bolsa. Vejo pela minha mãe e irmã. As mulheres que a gente entrevistou também. Fora da Bonja a ladaia aumenta. Aqui me respeitam.

Nome: Nego Silva

A pesquisa foi bem tri e divertida. Me ajudou e muito, e eu descobri coisas que eu não sabia que tinham né. Eu pensei bastante nisso de ser negro. Foi difícil no começo né, foi difícil. O meu irmão ele era negro e ele queria nascer branco também, daí eu disse pra ele que nós

temos que ser do jeito que nós somos, conseguir as nossas lutas e pensar na nossa força e dignidade.

Acho que ser negro é difícil. Às vezes tu sofre racismo, mas também tem vários lados bons também. Um exemplo tu tem amigos de verdade que te apoiam...amigos brancos também que te apoiam de verdade. Ser um guri negro e morar na Bonja [...] difícil também por causa da questão de policiais que tipo não podem ver uma pessoa negra na esquina que eles já vão e param, e pessoas brancas eles vê na esquina e elas nem sempre são paradas. Eles seguem reto.

Eu me acho regular na participação na pesquisa, mas foi bom para aprender mais sobre a nossa comunidade, como é que é a rotina do nosso bairro. Eu aprendi muitas coisas como não julgar, dificuldade no local assim que é difícil das pessoas terem que morar forçadas e também como é conviver aqui e aguentar dizerem que a Bonja é uma coisa que não é verdade.

Eu gostei de entrevistar as pessoas, ver o Morador B e o J se emocionando. Eu ri, mas depois pensei bah olha eles aguentaram um monte de coisas aqui, não é fácil né. Mas gostei foi das entrevistas, Morador B que falou sobre a convivência na Bonja as palavras que ele falou que conviver na Bonja não é só drogado, maconheiro, puta e essas coisas. Existe mais coisas boas na Bonja que a nossa comunidade tem uma força que se não fosse a população a gente não conseguiria a conquista que a gente tem até hoje.

Apêndice F - Registro dos Professores no Seminário Diário de Saberes

Professora 09

- a) Uma relação próxima com os moradores, que não se trate apenas de uma representação do mundo e seu ensino, mas também uma atravessadora do mundo, onde o mundo também se atravesse.
- b) Foi lindo, de arrepiar, principalmente no relato dos guris sobre as vezes que foram parados pela polícia. Acho importantíssima a voz de vocês ser ouvida pela escola. Estou muito feliz de conhecer melhor a história e a perspectiva da Bonja.
- c) Não sou professora, mas, enquanto coordenação é muito importante para mim saber mais de vocês.

Professor 10

- a) Uma escola que tem a característica das pessoas que moram na comunidade: classe social, econômica, raça. Que se identifica com as pessoas da comunidade, suas lutas e conquistas, que reflete sobre a comunidade e que ajude em pensar em formas de superar as comunidades.
- b) Muito bom. São os alunos, com o professor, falando sobre a realidade da Bonja. Muito importante ouvir os alunos falarem sobre si, sobre sua vida na Bonja, sobre a Bonja. E, sobretudo, sobre nível de consciência que vão conquistando, podemos conhecer a Bonja não apenas de nossos conhecimentos prévios (de nossos conceitos que muitas vezes são preconceitos), mas ao ver ela se apresentando de si.
- c) Acho que devem nortear o currículo de toda a escola, devem marcar a cara de toda a escola.

Professora 12

- a) Uma escola de comunidade é caracterizada por pessoas mais pobres, com maioria negra ou parda, geralmente localizada nas periferias na cidade. E na escola se constata costumes e valores bem próprios da comunidade onde está inserida. Uma escola de comunidade tem que ser acolhedora e com um importante papel de socialização. Tem que ter um 'olhar' diferenciado sobre os alunos para que eles se sintam bem na escola e motivador a continuar estudando.
- b) Gostei muito! Acho um trabalho bem importante, pois está permitido que os alunos conheçam a sua história, valorizem as coisas boas e sejam críticos sobre as coisas ruins que estigmatizam a comunidade. Além, de estarem sendo protagonistas no trabalho, aprendendo a manifestar e falar em público.
- c) Sim. As condições de vida com pouca infraestrutura sanitária, o lixo, a reciclagem, o cuidado com o ambiente, as doenças que afetam a comunidade. A sexualidade dos nossos alunos, questões de gênero etc.

Anexos

Anexo 1 – Autorização da SMED Porto Alegre para execução da pesquisa

AUTORIZAÇÃO

Autorizamos o professor Bruno Xavier Silveira do Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul a realizar pesquisa provisoriamente intitulada “Tornar-se negro na perspectiva dos estudantes: possibilidades à práxis no ensino de geografia” na EMEF Nossa Senhora de Fátima, combinando a realização da pesquisa com a equipe diretiva, durante o segundo semestre de 2017, no espaço da Escola, com os estudantes de III Ciclo após autorização das famílias. Durante o primeiro semestre de 2018, o professor reunir-se-á com a equipe da Diretoria Pedagógica, a fim de relatar os resultados da pesquisa e encaminhará à escola participante cópia da mesma.

Porto Alegre, 28 de junho de 2017.

Cláudia Amaral dos Santos Lamprecht

Diretoria Pedagógica – Formações e Currículo

Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre