

# **REAFIRMANDO DIREITOS**

## **COTAS, TRAJETÓRIAS E EPISTEMOLOGIAS NEGRAS E QUILOMBOLAS NA PÓS-GRADUAÇÃO**



**Organizadores:**

**Dandara Rodrigues Dorneles**

**Vanessa Rodrigues Porciuncula**

**Thiago Pirajira**

**Cristiane da Silva Costa**

**Lázaro de Oliveira Evangelista**

**Carla Beatriz Meinerz**

**Cristian Poletti Mossi**

**cirkula**



Dandara Rodrigues Dorneles | Vanessa Rodrigues Porciuncula | Thiago Pirajira | Cristiane da Silva Costa  
Lázaro de Oliveira Evangelista | Carla Beatriz Meinerz | Cristian Poletti Mossi  
(Organizadores)

# REAFIRMANDO DIREITOS

COTAS, TRAJETÓRIAS E EPISTEMOLOGIAS NEGRAS  
E QUILOMBOLAS NA PÓS-GRADUAÇÃO

Prefácio de  
Nilma Lino Gomes

  
PORTO ALEGRE  
2020

Copyright © Editora CirKula LTDA, 2020.  
1º edição - 2020

Edição, Diagramação e Projeto Gráfico: Mauro Meirelles

Revisão e Normatização: Mauro Meirelles

Capa: Luciana Hoppe

Tiragem: 500 exemplares para distribuição on-line

#### **DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO-CIP**

R287 Reafirmando direitos: cotas, trajetórias e epistemologias negras e quilombolas na pós-graduação [recurso eletrônico] / Dandara Rodrigues Dorneles... [et al.] organizadores; prefácio de Nilma Lino Gomes. – 1.ed. – Porto Alegre: CirKula, 2020.  
247 p.: il.

ISBN: 978-65-89312-01-7

E-book

1. Cotas raciais – Pós-graduação – Brasil. 2. Ações afirmativas – Universidade pública – Brasil. 3. Epistemologias quilombolas. 4. Epistemologias negras. 5. Educação antirracista. 6. Cultura dos afrodescendentes – Currículo escolar. 7. Estudantes negros. 8. Educação – Relações étnico-raciais. 9. Educação popular. I. Dorneles, Dandara Rodrigues. II. Gomes, Nilma Lino.

CDU: 378.046.4(81)

Bibliotecária responsável: Jacira Gil Bernardes – CRB 10/463

Editora CirKula

Av. Osvaldo Aranha, 522 - Loja 1 - Bomfim

Porto Alegre - RS - CEP: 90035-190

e-mail: editora@circula.com.br

Loja Virtual: www.livrariacirkula.com.br

## **CONSELHO EDITORIAL**

Mauro Meirelles  
Jussara Reis Prá  
José Rogério Lopes  
César Alessandro Sagrillo Figueiredo

## **CONSELHO CIENTÍFICO**

**Alejandro Frigerio** (Argentina)  
**André Luiz da Silva** (Brasil)  
**Antonio David Cattani** (Brasil)  
**Arnaud Sales** (Canadá)  
**Cíntia Inês Boll** (Brasil)  
**Daniel Gustavo Mocelin** (Brasil)  
**Dominique Maingueneau** (França)  
**Estela Maris Giordani** (Brasil)  
**Hermógenes Saviani Filho** (Brasil)  
**Hilario Wynczyk** (Argentina)  
**Jaqueline Moll** (Brasil)  
**José Rogério Lopes** (Brasil)  
**Ileizi Luciana Fiorelli Silva** (Brasil)  
**Leandro Raizer** (Brasil)  
**Luís Fernando Santos Corrêa da Silva** (Brasil)  
**Lygia Costa** (Brasil)  
**Maria Regina Momesso** (Brasil)  
**Marie Jane Soares Carvalho** (Brasil)  
**Mauro Meirelles** (Brasil)  
**Simone L. Sperhacke** (Brasil)  
**Silvio Roberto Taffarel** (Brasil)  
**Stefania Capone** (França)  
**Thiago Ingrassia Pereira** (Brasil)  
**Wrana Panizzi** (Brasil)  
**Zilá Bernd** (Brasil)



Cremos.  
Quando as muralhas  
desfizerem-se  
com a mesma leveza  
de nuvens-algodoais,  
os nossos mais velhos  
vindos do fundo  
dos tempos  
sorrirão em paz.

Cremos.  
O anunciado milagre  
estará acontecendo.  
E na escritura grafada  
da pré-anúnciação,  
de um novo tempo,  
novos parágrafos  
se abrirão.

Cremos.  
Na autoria  
desta nova história.  
E neste novo registro  
a milenária letra  
se fundirá à nova  
grafia dos mais jovens.

EVARISTO, C. Cremos. In:  
\_\_\_\_\_. **Poemas da recor-  
dação e outros movimen-  
tos**. Rio de Janeiro: Malê,  
2017. Pp. 63-64.



- 13 **PREFÁCIO**  
NILMA LINO GOMES
- 17 **APRESENTAÇÃO**  
DANDARA RODRIGUES DORNELES, VANESSA RODRIGUES PORCIUNCULA,  
THIAGO PIRAJIRA, CRISTIANE DA SILVA COSTA,  
LÁZARO DE OLIVEIRA EVANGELISTA
- 23 **AÇÕES AFIRMATIVAS, REPARAÇÃO E (RE)INVENÇÃO DOS ESPAÇOS  
ACADÊMICOS: VOCÊ SE ATREVE A ABANDONAR O MEDO?**  
GLÁDIS ELISE PEREIRA DA SILVA KAERCHER
- 27 **PERCURSOS AFIRMATIVOS E DE EXCELÊNCIA ACADÊMICA  
NO PPGEDU/UFRGS**  
CARLA BEATRIZ MEINERZ, LODENIR BECKER KARNOPP,  
MARIA APARECIDA BERGAMASCHI
- 43 **ENSAIOS DE UMA VIDA DANÇANTE**  
ÁDRIA PAULINO
- 53 **EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA A PARTIR DA PERSPECTIVA DAS COOR-  
DENADORAS DO CURSO UNIAFRO/UFRGS**  
CLAUDETE DOS SANTOS DA SILVA
- 67 **DESCOBRINDO A NARRATIVA DA MINHA HISTÓRIA**  
CRISTIANE DA SILVA COSTA
- 79 **O MACULELÊ NAS ANDANÇAS DE UMA KILOMBOLA**  
DAISY REGINA DE SOUZA REIS
- 91 **AS ESCRIVIVÊNCIAS DE UMA MULHER NEGRA INICIADA JUNTO  
AOS BARQUINHOS DE IEMANJÁ**  
DANDARA RODRIGUES DORNELES
- 107 **A PESQUISA E(M) NÓS: TRAJETÓRIA DE LUTA, ACOLHIMENTO,  
RESISTÊNCIA E O ENCONTRO DAS DIFERENÇAS**  
LÁZARO DE OLIVEIRA EVANGELISTA
- 121 **A IMPORTÂNCIA DA CULTURA DOS AFRODESCENDENTES  
NO CURRÍCULO ESCOLAR**  
LUIZ ANTONIO DO NASCIMENTO MOURA



- 135 **EDUCAÇÃO E INCLUSÃO: DIREITO DE “TODOS”**  
MIRIAM GARCIA MÜLLER
- 147 **SARAR – SOPAPAR – AQUILOMBAR: O SARAU COMO EXPERIÊNCIA  
EDUCATIVA DA COMUNIDADE NEGRA EM PORTO ALEGRE/RS**  
PÂMELA AMARO FONTOURA
- 163 **BIXOS NEGRXS: EXERCÍCIO DO ACOLHIMENTO AOS/ENTRE  
ESTUDANTES NEGROS DA UFRGS**  
RITA DE CÁSSIA DOS SANTOS CAMISOLÃO
- 177 **FORJAS PEDAGÓGICAS: UMA PESQUISA CARNAVALIZADA  
NA PÓS-GRADUAÇÃO**  
THIAGO PIRAJIRA
- 191 **POR ENTRE OS CAMINHOS PERCORRIDOS: TRAJETÓRIA DE UMA  
VIDA PROFISSIONAL E ACADÊMICA**  
VANESSA DA SILVA ROCHA DE QUADROS SPAT
- 201 **A EDUCAÇÃO POPULAR COMO MEIO DE (RE)EXISTIR**  
VANESSA RODRIGUES PORCIUNCULA
- 211 **CONSIDERAÇÕES PROVOCADAS PELA OBRA REAFIRMANDO  
DIREITOS: COTAS, TRAJETÓRIAS E EPISTEMOLOGIAS NEGRAS  
NA PÓS-GRADUAÇÃO**
- 213 **QUEM É PETRONILHA BEATRIZ GONÇALVES E SILVA**
- 217 **¿SOBRE LIBERDADE, OPORTUNIDADE E EQUIDADE  
NO BRASIL ATUAL?**
- 219 **QUEM É MARIA CONCEIÇÃO LOPES FONTOURA**
- 223 **QUEM É NILMA LINO GOMES**
- 227 **SOBRE OS/AS AUTORES/AS**
- 237 **REGISTROS DAS NOSSAS TRAJETÓRIAS COLETIVAS**



## PREFÁCIO

Tenho a honra de prefaciar o livro **Reafirmando direitos: cotas, trajetórias e epistemologias negras e quilombolas na Pós-Graduação**. Prefaciar esse livro, resultado da ação conjunta e coletiva do Grupo de Trabalho dos Primeiros Cotistas Negros(as) e Quilombolas do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, trouxe-me luz e esperança, em tempos de tanto desgoverno, crise econômica, sanitária, ataques à universidade pública e à democracia, no Brasil.

A presença de estudantes negras e negros, quilombolas, indígenas nos cursos de Pós-Graduação do nosso país ilumina o campo acadêmico com outras epistemologias, culturas, vivências e corporeidades. Coloca estudantes de diferentes grupos étnico-raciais, idade, localização regional, gênero, diversidade sexual e experiências de vida, lado a lado, na construção de um lugar democrático e de direito no campo da produção do conhecimento. E mais, possibilita outras formas de interpretar, analisar e problematizar a realidade brasileira.

Sou de uma geração em que negras e negros, indígenas e quilombolas eram tratados como objetos de pesquisa pela produção científica. Lutei, junto com tantas companheiras e companheiros, pela democratização da universidade pública para que esses coletivos sociais e raciais tivessem acesso e direito ao Ensino Superior. Naquele momento, lutávamos pela sua entrada na Graduação. A Pós-Graduação sequer estava no nosso horizonte, pois para alcançá-la era necessário mover as barreiras da entrada na Graduação e garantir a presença desses sujeitos na Universidade.

Precisávamos, naquele momento, problematizar e desnaturalizar o discurso meritocrático que, na realidade, escondia (e ainda esconde) o racismo e a aversão à diversidade reinantes nas instituições acadêmicas. Como clamar por mérito acadêmico em um país no qual as oportunidades escolares e o direito a entrada e conclusão da Educação Básica sempre foram um desafio para os setores populares e para os sujeitos pertencentes aos coletivos diversos? Como fazer coro a essa narrativa meritocrática em um país com profundas desigualdades sociais, raciais, de gênero e de diversidade sexual que impactam a vida, a trajetória e as oportunidades reais de crianças, adolescentes e jovens, adultos e velhos negras e negros?

As ações afirmativas, principalmente na sua modalidade de cotas, indagam a Universidade no que se refere as suas narrativas sobre o outro. Impactam os setores acadêmicos quando lhes devolvem perguntas fortes às suas respostas sociais estereotipadas e fracas, as quais estigmatizam os sujeitos pertencentes aos coletivos diversos. Rompem com a ideia de estudante-padrão presente no imaginário pedagógico e acadêmico brasileiro.

Foi dessa luta coletiva que participei e ainda participo. Pude presenciar as primeiras experiências de cotas raciais na Graduação e, posteriormente, a sanção da Lei 12.711/12, Lei de Cotas Raciais e Sociais nos cursos de Graduação das instituições públicas federais de Ensino Superior. Hoje, ouço colegas reitoras e reitores e eminentes intelectuais reconhecerem publicamente o quanto essas instituições se democratizaram por dentro com a entrada de sujeitos diversos, oriundos de realidades tão duras, com trajetórias de luta que os fazem amadurecer rapidamente e enfrentar os desafios acadêmicos da entrada e da permanência no Ensino Superior com orgulho e altivez. Sim, porque a democratização do acesso não é tudo. É preciso mudar a estrutura das instituições públicas de Ensino Superior para torná-las mais inclusivas e justas. E isso passa, necessariamente, pelas condições dignas de permanência. Implica repensar a gestão, a pesquisa, o ensino, a extensão e a internacionalização. Reconhecer que a entrada de outros sujeitos, por direito, impõe a reinvenção estrutural e cotidiana da Universidade e do conhecimento.

Hoje, vencida a barreira da democratização do acesso na Graduação (embora esteja sempre ameaçada pelas forças conservadoras de fora e de dentro da Universidade), assistimos a implementação das cotas raciais na Pós-Graduação brasileira mediante a Portaria Normativa 13/2016, do Ministério da Educação, a qual foi atacada por um dos seus ministros (pasmem!), no ano de 2020, como represália à resistência acadêmica aos seus desmandos.

Essa medida conservadora e de retaliação foi bravamente defendida pela sociedade civil, intelectuais, estudantes cotistas e não cotistas, movimentos sociais, associações científicas e parlamentares comprometidos com a democracia. Aqueles que atacaram a Portaria Normativa 13/2016, do MEC, tiveram que recuar. A medida autoritária foi revogada e segue tendo validade. Essa foi, certamente, uma vitória das forças democráticas. Mas sabemos que precisamos continuar atentas e atentos, pois as elites conservadoras econômicas, políticas e fundamentalistas religiosas não su-

portam a democracia e a igualdade racial. Querem fragmentá-las e fazer sangrá-las de todo jeito e a qualquer custo. Isso implica impedir que as Instituições Públicas de Ensino Superior se tornem mais democráticas. A Universidade Pública e a Pós-Graduação estão ainda no radar dos ataques.

Os efeitos da Portaria Normativa 13/2016, do MEC, já se fazem sentir. Um deles é a organização desse livro. Mas o que é mais importante destacar é que a Portaria Normativa, por si só, não se constitui na maior protagonista desse processo e nem mesmo o Ministério da Educação que, em tempos democráticos, a instituiu. Com certeza, reconheço que sem a existência dessa norma o processo de democratização do acesso e da permanência de coletivos sociais diversos na Pós-Graduação seria muito mais árduo. Mas, quero destacar que os principais protagonistas desse processo são as jovens e os jovens universitários, negras e negros, indígenas, quilombolas, dos setores populares, que aceitaram o desafio de enfrentar a Pós-Graduação e tomaram posse do seu direito. Entenderam que as ações afirmativas na modalidade cotas, tanto na Graduação quanto na Pós-Graduação fazem parte de lutas e conquistas ancestrais e são um direito. E o direito de produzir conhecimento, de entrar, permanecer com dignidade na Graduação e na Pós-Graduação das Universidades Públicas não se pode e nem se deve perder, antes, deve-se agarrá-lo e transformá-lo em um dos elementos centrais da democracia, da justiça social e cognitiva.

O protagonismo desses estudantes na Pós-Graduação se faz sentir nos mais diversos lugares do país. Outros temas de pesquisa, novas indagações teóricas, epistemologias insurgentes, construção de metodologias criativas e dinâmicas, autoras e autores negros, indígenas, quilombolas passam a se tornar referência nas produções acadêmicas e tensionam o cânone, construindo para si um lugar epistemológico. São mudanças trazidas pelas estudantes e pelos estudantes cotistas na Pós-Graduação. Algumas delas estão registradas nas páginas desse livro.

As estudantes e os estudantes cotistas nos mostram como o racismo epistêmico está engendrado na produção do conhecimento. Desvelam a sua presença no cotidiano da Pós-Graduação. Por isso, constroem experiências de coletivos de estudantes, grupos de estudos, espaços de apoio e trocas de experiências que os fortaleçam e criem um clima de solidariedade e companheirismo.

Sei e vivo, no cotidiano, nos espaços de poder nos quais circulei e circulo a dor e delícia de ser uma corporeidade negra insurgente. De

escolher produzir conhecimento que investigue, problematize e discuta temas e sujeitos ainda invisibilizados na sociedade e na produção do conhecimento. Tenho na minha trajetória pessoal e profissional essas marcas. Por isso, ao ter contato com o livro **Reafirmando direitos: cotas, trajetórias e epistemologias negras e quilombolas na Pós-Graduação** e conhecer as trajetórias de coragem nele relatadas, uma emoção tomou conta de mim. E me alegrei, mesmo em tempos de pandemia e tanto sofrimento humano.

Vejo que a luta das nossas ancestrais e dos nossos ancestrais não foi em vão. Assisto, ainda viva, que a minha luta e de tantos colegas e ativistas do Movimento Negro, de Mulheres Negras e Quilombola também não foram e não são em vão. Novos sujeitos entram na disputa de narrativas e espaços acadêmicos e epistemológicos. Esses sujeitos certamente renovarão o campo da produção do conhecimento.

A minha aposta e o meu desejo é que essas jovens e esses jovens, ao ocuparem como profissionais os espaços acadêmicos, políticos, intelectuais e artísticos, resultado das suas lutas coletivas, do investimento na sua trajetória acadêmica e da formação competente adquirida na Pós-Graduação, continuem realizando ações afirmativas. E nunca se esqueçam da sua origem e das muitas pessoas que lutaram, morreram e apostaram na mudança da qual hoje fazem parte.

É assim que a solidariedade se fortalece. E não estamos sozinhas(os). Encontramos outros companheiros na luta antirracista e na caminhada epistemológica. Nesse livro, a Comissão de Ações Afirmativas e a Coordenação do PPGEDU/UFRGS (2018-2020) são alguns deles, a quem também reconheço e agradeço.

Que a sabedoria ancestral continue guiando o *Grupo de Trabalho Primeiros Cotistas Negros(as) e Quilombolas do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul* e lhes possibilite construir cada vez mais epistemologias críticas, indagadoras e insurgentes. Certamente, continuarão reafirmando direitos para si e para os outros e se tornando referência para aquelas e aqueles que estão trilhando caminhadas acadêmicas semelhantes.

**Nilma Lino Gomes**

Professora Titular Emérita da UFMG

Faculdade de Educação

Agosto de 2020

## APRESENTAÇÃO

“Reafirmando direitos: cotas, trajetórias e epistemologias negras e quilombolas na pós-graduação” é fruto de um trabalho coletivo que visa apresentar as trajetórias de pesquisa e de vida dos primeiros cotistas negros e quilombolas do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (PPGEdu/UFRGS). Idealizado e realizado por estudantes negros em parceria com a Comissão de Ações Afirmativas e com a coordenação do PPGEdu/UFRGS (2018-2020), o livro é composto por reflexões sobre cotas raciais e sobre a Educação em diferentes contextos sociais, políticos, culturais, religiosos; envolvendo temas atinentes à questão do pensamento e das epistemologias quilombolas e negras.

A obra convida o leitor a refletir a Educação que ocorre em diferentes lugares e de variadas formas. Visa pensá-la de modo amplo, profundo e inerente à vida. Tem como foco desfazer muros e romper paradigmas ao relacionar os conhecimentos ancestrais aos contemporâneos, que compõem os modos afro-brasileiros de ser. Nesse sentido, os textos aqui publicados, além de serem plurais em suas proposições, disposições e formas de linguagem, visam, sobretudo, fundir as milenares letras e narrativas à grafia dos mais jovens com o desejo de novas autorias, histórias e registros.

Trata-se de uma obra com inestimável contribuição para a memória institucional da Universidade, pois se constitui como um espaço de reflexão que estimula o debate por meio da divulgação da produção de pesquisadores, professores, educadores, militantes e ativistas negros e quilombolas. Ademais, há também que se ponderar a existência de uma luta coletiva e de um posicionamento político que une as múltiplas trajetórias e vivências aqui apresentadas: a perspectiva de continuidade e de manutenção das cotas raciais como ação afirmativa para a população negra e demais populações historicamente excluídas do espaço universitário. Desse modo, o livro marca firmemente a presença, a posição, as vozes e a história desses sujeitos herdeiros e multiplicadores das perspectivas que constituem o pensamento e a intelectualidade negra.

Ações Afirmativas, reparação e (re) invenção dos espaços acadêmicos: você se atreve a abandonar o medo? é o questionamento que a pro-

fessora Gládis Elise Pereira da Silva Kaerche faz ao leitor e à comunidade universitária. Apresentando um pouco das suas trajetórias na UFRGS, a professora, enquanto mulher negra, argumenta que ver a adoção da política de reserva de vagas no PPGEdU/UFRGS é ver a materialização de uma necessidade urgente. De acordo com a autora, é preciso reforçar essas políticas e lutar para que obras como esta sejam mais comuns e frequentes dentro da produção científica e acadêmica de nossa universidade.

Em Percursos afirmativos e de excelência acadêmica no PPGEdU/UFRGS, as docentes Carla Beatriz Meinerz, Lodenir Becker Karnopp e Maria Aparecida Bergamaschi historicizam as Políticas Afirmativas no âmbito do Programa. No texto são apresentados alguns dados quanto ao ingresso e egresso de negros e quilombolas, bem como um panorama acerca da manutenção dessas Políticas Afirmativas no âmbito da Universidade. As autoras afirmam que tematizar as questões étnico-raciais, nas relações cotidianas estabelecidas entre nós, não é um tema ou abordagem limitada a estudos de alguns docentes ou algumas linhas, mas um compromisso acadêmico e social de todo o coletivo do Programa.

Ádria Paulino em Ensaio de vida dançante nos convida a conhecer a trajetória de uma professora pernambucana, residente no sul do país e sua contagiante predileção pela dança. Sua pesquisa nos permite refletir sobre o governamento dos corpos juvenis por meio das danças urbanas no currículo escolar, bem como, a importância desses estudos no desenvolvimento da Arte e da Educação.

A Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER), a educação antirracista e o exercício da cidadania através de políticas públicas que geram ações afirmativas são os principais temas abordados pelo artigo Educação Antirracista a partir da perspectiva das Coordenadoras do Curso UNIAFRO/UFRGS, de Claudete dos Santos da Silva. Nesta linha, a pesquisadora apresenta princípios e escolhas que orientaram sua trajetória profissional e acadêmica, relacionando-as à sua pesquisa no âmbito do Mestrado em Educação que discutiu, dentre outros assuntos, os modos que o curso UNIAFRO contribui com as questões étnico-raciais dentro do espaço universitário.

O ensaio Descobrimo a narrativa da minha história, de Cristiane da Silva Costa, convida o leitor a seguir junto a uma trajetória de vida que perpassa a escola pública e o ambiente universitário, permeando suas experiências nas áreas da Saúde e da Educação. Ao fazer emergir recordações e narrativas pesquisando o campo da saúde docente, a au-

tora, enquanto mulher negra, professora e pesquisadora, descobre-se em uma posição de quem escreve o que vive.

Em *O Maculelê nas andanças de uma quilombola*, Daisy Regina De Souza Reis reflete sobre como a metodologia “Meu Maculelê” contribui como alternativa, na perspectiva pedagógica, nos espaços de Educação. Entrelaçando a experiência como dançarina/brincante e a prática dentro em uma comunidade quilombola, a escrita, também dançante, aproxima autora e sua pesquisa, ambas conectadas a sua ancestralidade a partir da dança do Maculelê.

Dandara Rodrigues Dorneles nos apresenta no texto *As experiências de uma mulher negra iniciada junto aos Barquinhos de Iemanjá* uma narrativa crítica a partir dos fundamentos da religiosidade afro-brasileira. Neste texto, a autora nos oferece um olhar preciso enquanto pesquisadora e educadora ao mesmo tempo que nos envolve na sua trajetória como iniciada. Os Barquinhos de Iemanjá, ao passo que apresentam um circuito educativo dentro de uma comunidade tradicional de matriz africana, são tomados pela autora como potência de sentido e de discurso, em contraposição aos discursos hegemônicos.

O ensaio, *A pesquisa e(m) nós: trajetória de luta, acolhimento, resistência e o encontro das diferenças*, escrito por Lázaro de Oliveira Evangelista articula a sua trajetória acadêmica, no âmbito de seus estudos de Mestrado junto ao PPPGEdu, associando-a aos aspectos da sua pesquisa intitulada “Religião de Matriz Africana/Afro-Brasileira: lócus de resistência, acolhimento e Educação”. Com o interesse nas relações estabelecidas pelo campo da Educação e da Educação para as Relações Étnico-Raciais, o pesquisador evidencia os processos educativos e as lutas empreendidas por estas religiões com o intento de contribuir para uma sociedade mais equânime.

O artigo *A importância da cultura dos afrodescendentes no currículo escolar de autoria de Luiz Antonio do Nascimento Moura* expõe reflexões, consideradas relevantes, envolvendo a pesquisa que realizou no âmbito do seu Mestrado, sob título “O Ensino Médio Politécnico nas Escolas de Canoas, entre os anos de 2011 a 2014”. Tendo como objetivo principal colocar em relevo análises sobre o perfil étnico cultural das parcelas em situação de exclusão, que são grande parte da população em idade escolar.

Educação e inclusão: direito de ‘todos’ é o tema abordado por Miriam Garcia Müller. O ensaio nos apresenta os caminhos percorridos

pela professora de Matemática, que apesar das dificuldades, buscou na Educação Inclusiva novas possibilidades para sua trajetória profissional. Destacando a Educação como um direito de todos, a autora apresenta uma reflexão a respeito do atual contexto no qual vivemos, um momento de ameaças as construções e direitos já adquiridos, tais como, como respeito e igualdade, a partir do paradigma da inclusão escolar e social.

Pâmela Amaro Fontoura em *Sarar – Sopapar – Aquilombar: o sarau como Experiência Educativa da Comunidade Negra em Porto Alegre/RS* analisa e discute as formas as quais os negros na diáspora reconfiguram suas relações dentro de unidades não homogeneizantes. A pesquisadora relaciona as experiências educativas partilhadas nos saraus negros à mecanismos capazes de formar e recriar Africanidades, uma vez que os encontros, do *Sarau Sopapo Poético*, reproduzem o modelo de uma família/comunidade que educa, reaproxima, bem como retoma atitudes, posturas e valores civilizatórios negros.

Em *Bixos Negrxs: Exercício do acolhimento aos/entre estudantes negros da UFRGS*, Rita de Cássia dos Santos Camisolão analisa a política de cotas raciais na graduação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul sob o enfoque do acolhimento. Em seu texto, que traça um paralelo entre sua vivência como estudante/servidora/pesquisadora junto a vivência do ingressantes na graduação universitária, discute-se de forma crítica as estratégias de emancipação e de cuidado coletivo entre os estudantes no percurso acadêmico.

O ensaio *Forjas Pedagógicas: uma pesquisa carnalizada na Pós-Graduação*, de Thiago Pirajira, nos enreda no movimento pulsante e político do carnaval de Porto Alegre. Ao problematizar as barreiras, as violências e até mesmo o epistemicídio que acomete artistas negros, o autor forja pedagogias e metodologias, sobretudo, forja resistência às categorias hegemônicas que oprimem as subjetividades negras, passando pelo campo das Artes Cênicas e da Educação.

No artigo *Por entre os caminhos percorridos: trajetória de uma vida profissional e acadêmica* a autora Vanessa da Silva Rocha de Quadros Spat narra a trajetória de vida de uma professora de Educação Básica da rede pública, ativista e defensora das diferentes infâncias. Dentre outros assuntos, a pesquisadora faz reflexões sobre as “imagens errôneas” que são aludidas aos profissionais que atuam na Educação Infantil, destacando que o trabalho de educar e cuidar, neste nível da Educação, é indissociável, pois as especificidades que envolvem

este fazer pedagógico possui peculiaridades e práticas decorrentes a um cotidiano dinâmico.

A educação popular como meio de (re)existir é o tema abordado por Vanessa Rodrigues Porciuncula que faz uma análise sobre os PUP's (Pré-Universitários Populares), a partir das perspectivas de novos movimentos sociais, destacando a importância dos estudos sobre Educação Popular. Por meio da sua trajetória como estudante e, posteriormente, como professora em PUP's, a autora destaca o compromisso com o que chama de "Militância pela Educação", bem como, a importância de preparar os estudantes desses cursos para os desafios enfrentados ao ingressar no Ensino Superior.

O conjunto de artigos apresentados formam, assim, um mosaico que ilustra todas as facetas dessa experiência, a partir de vários olhares, em que a visão de todos os autores e autoras mostram a convergência dos esforços individuais e coletivos para o reconhecimento desses saberes e epistemologias outras e, sobretudo, para a continuidade das políticas de ação afirmativa para a população negra.

Boa leitura!

**Dandara Rodrigues Dorneles**  
**Vanessa Rodrigues Porciuncula**  
**Thiago Pirajira**  
**Cristiane da Silva Costa**  
**Lázaro de Oliveira Evangelista**



# AÇÕES AFIRMATIVAS, REPARAÇÃO E (RE)INVENÇÃO DOS ESPAÇOS ACADÊMICOS: VOCÊ SE ATREVE A ABANDONAR O MEDO?

Gládis Elise Pereira da Silva Kaercher

A universidade, na qualidade de instituição acadêmica, se crê universal. Não apenas na denominação linguística, mas na episteme dominante que a atravessa e na pretensão de acolher, na completude, o humano em suas diversas dimensões. Com essa presunção, as Ciências, as Artes, as culturas das diferentes matrizes étnico-raciais sempre fingiram coabitar, de modo plural e democrático, os intramuros dos estabelecimentos de Ensino Superior.

A descoberta de que essa ficção não convencia mais a ninguém se deu, por parte da branquitude que habita as universidades brasileiras, com o movimento recente de adoção de políticas de Ação Afirmativa que, dentre outras dimensões, estabeleceram a reserva de vagas discentes para a Graduação. Aqui na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) este momento marcou os modos de reorganização do racismo, visando impedir ou dificultar a implementação plena da política. Tomo aqui a branquitude como a pertença étnico-racial branca, compreendendo-a como uma construção que, para as pessoas brancas, parece não existir.

Pensada como uma conquista dos movimentos sociais, em especial dos movimentos negro e indígena, as complexas e demoradas discussões sobre a adoção da reserva de vagas na Graduação, aqui na UFRGS, expôs as feridas advindas das tentativas de resistência que a branquitude levou a termo, durante as deliberações sobre o “se”, “quando” e o “como” as Ações Afirmativas seriam implementadas. Explícitou, ainda, o quanto a questão racial era secundarizada dentro da Universidade: representatividade negra ou indígena, dentro da UFRGS é, no mais das vezes, um discurso vazio, sem materialidade, visível na composição de todos os quadros diretivos e decisórios da Universidade e na constrangedora ausência de outra racialidade que não a branca, por sucessivas gestões ao longo das décadas.

Escrevo este preâmbulo para dizer que estou por aqui há alguns anos, tendo em vista que toda a minha formação, a partir do Ensino

Médio, foi feita na UFRGS; sou, portanto, uma mulher que se acostumou ao olhar de espanto, a mim dirigido por décadas: fui única mulher negra em muitos espaços ocupados ao longo deste tempo.

Quando me tornei professora da UFRGS, em 1997, sabíamos os nomes dos nossos colegas negros e onde estavam, tão poucos nós éramos. Ainda somos poucos negros; ainda sabemos os nossos nomes! Ainda somos olhados com espanto, tanto mais se nossa atenção acadêmica se voltar para o tensionamento do racismo e a demora nas políticas de reparação.

Temos urgência: neste momento histórico a pandemia nos aponta que, novamente, somos nós negros e indígenas que estamos na ponta da foice da morte, sendo aqueles e aquelas que podem ser deixados para morrer. Mas, e há sempre um “mas” nas narrativas e análises, nós somos, minha cara branquitude, aqueles e aquelas que não se deixam abater. Somos os que construíram, junto com uma parcela da branquitude parceira, novos modos de implementar a prometida reparação.

Foi aqui neste Programa que concluí minha Tese de Doutorado em 2005, sob a orientação da professora Dagmar Meyer, investigando representações de negritude e branquitude em um acervo literário de um programa público<sup>1</sup>. Faço referência a este trabalho para refletir o quanto, naquele momento, ainda se fazia necessário defender as razões do uso do conceito de raça (tão criticado), explicar o porquê de discutir branquitude (sendo eu uma mulher negra) e, por fim, quais relações estas discussões guardavam com a Educação (tendo em vista que aqui no Sul a Educação para as Relações Étnico-Raciais – EREER, naquele momento, ainda parecia se limitar à Educação Básica).

Se rememoro aqui estas questões é para apontar, por um lado, o quanto andamos: um vasto número de pesquisas já foi produzido no PPGEduc/UFRGS desde então, apontando para as mudanças que essas pesquisas trouxeram, sobretudo, para o próprio Programa, tornando-o mais plural, mais múltiplo e mais conectado com as efetivas transformações acadêmicas que a adoção da reserva de vagas trouxe para a Universidade. Por outro lado, ainda vemos a expressiva ausência de professores negros/as no corpo docente do PPGEduc, fato que reitera a importante estrada que, ainda, precisa ser trilhada pela Instituição.

---

<sup>1</sup> Tese intitulada “O mundo na caixa: Raça e Gênero no acervo do PNBE 1999”.

Minha trajetória de docente na UFRGS se voltou, em parte, para uma das dimensões das políticas de reparação: a formação de professores, inicial e continuada, para o cumprimento da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN/1996), mais especificamente, do artigo 26A que obriga ao Ensino da História e da Cultura Africana, Afro-Brasileira e Indígena. Neste lugar passo a coordenar o programa de Extensão UNIAFRO e a integrar o GT 26<sup>a</sup>, vinculado ao Tribunal de Contas do Estado do Rio Grande do Sul, um grupo de trabalho que assessora o tribunal e seus auditores no auditamento dos Municípios e do Estado. Deste lugar, acabo por acessar, quando da divulgação dos dados do auditamento, as narrativas de gestores que apontam, na maioria dos casos, para o não entendimento da urgência e pertinência da política de reparação e, pior, o não entendimento de seu papel de gestores neste processo.

Descrevo aqui o caminho que percorri, para dizer do lugar privilegiado que assumo para o acompanhamento da adoção da política de reserva de vagas no PPGEdu/UFRGS: vê-la florescer é a materialização de uma necessidade urgente de formar quadros qualificados para materializar a representatividade de negros e indígenas na ciência brasileira contemporânea e, sobretudo, na formação de quadros para as redes de ensino virem a cumprir seus deveres. Ver a obra que ora se apresenta, reforça a alegria e o orgulho de ver a produção potente e qualificada desta ciência (re)nascida, arejada e compromissada trazida por autores e autoras negros partícipes do PPGEdu/UFRGS.

Vê-los pelos espaços desta UFRGS é, também, reconhecer na materialidade de suas corporeidades, no entrecruzar de olhares que trocamos pelos corredores, um ocupar de espaços que vão além da simples presença física: sua chegada traz consigo a obra de pensadores negros/as, brasileiros e africanos que, sistemática e intencionalmente, foram mantidos distantes dos currículos e programas das disciplinas e dos seminários, quer seja da Graduação, quer seja da Pós-Graduação.

Suas investigações, suas relações com os movimentos sociais, suas especificidades e sua altivez desacomodam e, por certo, talvez assustem a muitos de nós, professores formados em um tempo onde a ciência branca se dizia “A” ciência e as discussões e obras que líamos, nos faziam perpetuar um modo de fazer ciência que reiterava a branquitude e sua visão de mundo, de ciência e de manutenção de privilégios. Se falo nós é porque também eu, negra, fui formada em uma UFRGS racialmente parcial.

Perder o medo implica repactuar nossas relações, compreender que necessitamos reforçar estas políticas – sobretudo de reserva de vagas na Pós-Graduação e nos concursos de docentes – e lutar para que obras como esta sejam mais comuns e frequentes dentro da produção científica e acadêmica de nossa universidade.

# PERCURSOS AFIRMATIVOS E DE EXCELÊNCIA ACADÊMICA NO PPGEDU/UFRGS

Carla Beatriz Meinerz  
Lodenir Becker Karnopp  
Maria Aparecida Bergamaschi

## Notas Introdutórias

A excelência acadêmica tem relação direta com a capacidade de aprender com o outro, de saber lidar com a diversidade que é própria da população brasileira, pois lidar sempre com o mesmo exige menos (SILVA, 2017, Comunicação Oral)<sup>1</sup>.

A presente autoria conjunta é resultado das ações de implementação de política afirmativa no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEDU) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), em que as autoras, docentes brancas, atuaram, desde 2015, em comissões com esse objetivo. A UFRGS é majoritariamente formada por docentes brancos e brancas e, no PPGEDU, no momento desta escrita, não há nenhum docente surdo, nenhuma pessoa com deficiência, negra, quilombola, indígena, travesti ou transexual, grupos de direito dos editais com reserva de vagas no referido Programa.

Participar deste livro é uma honra e uma responsabilidade, por isso somos profundamente gratas por poder compartilhar esta publicação inédita, de corpos, espíritos e mentes com quem muito aprendemos: mestres e construtores eficazes da excelência acadêmica, no campo da Educação, em nossa instituição, ainda marcada pelo racismo epistêmico. O racismo epistêmico, segundo Alan Alves Brito (2020) “[...] que desapropria particularmente corpos negros do lugar central de exercício de pensamento, é, talvez, umas das formas mais perversas do racismo no Brasil e no mundo, basilar na construção do conceito moderno e contemporâneo de ciência”. Objetivamos, neste texto, olhar movimentos anteriores de Ações Afirmativas construídas por discen-

---

<sup>1</sup> Conferência proferida no dia 14 de agosto de 2017, momento histórico em que o primeiro edital com reserva de vagas foi praticado no PPGEDU/UFRGS.

tes, docentes e técnicos do PPGEDU, bem como discutir a mobilização de ações que permitam não somente a continuidade do que já foi conquistado, mas a reinvenção de ações e políticas conectadas à vida de cada um e de todos.

Principiamos por reconhecer que somos herdeiras de movimentos anteriores. Por um lado, somos herdeiras do que Nilma Lino Gomes nomeou como Movimento Negro Educador, referindo-se aos saberes desestabilizadores e às ações organizadas pelas pessoas negras em movimento, capazes de mobilizar Sociedade Civil, Sociedade Científica e Estado para o combate efetivo ao racismo no Brasil, por meio de políticas afirmativas. Por outro ângulo, internamente, na Faculdade de Educação, reconhecemos que somos herdeiras de lutas anteriores, que uniram docentes e discentes. É o que Maria Conceição Lopes Fontoura (2017) chama de invasão/ocupação da UFRGS. E, nesse sentido, lembramos do Grupo de Estudos Sobre Cultura Negra, concebido na Faculdade de Educação (FACED), nos anos 80 do século XX. Segundo a pensadora:

Um dos passos importantes da invasão/ocupação da UFRGS por pessoas negras acontece na FACED. A Faculdade de Educação da UFRGS durante a gestão do Professor Balduino Antonio Andreola, período de 1988 a 1992, presenciou a invasão/a ocupação do movimento social negro e do movimento social de mulheres negras. Registre-se o surgimento do Grupo de Estudos Sobre Cultura Negra criado na Faculdade, durante a sua gestão como diretor. Ressalte-se que a inspiradora foi a Professora Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, primeira coordenadora do grupo. Com sua ida para exercer o magistério na Universidade de São Carlos, em São Paulo, passei a ocupar a função. O Grupo teve início em 1989 e durou até final da gestão do Professor Balduino, como era e é carinhosamente chamado o Professor Balduino (FONTOURA, 2017, p. 79).

Naquele momento, a gestão da FACED estava condicionada pela relação estreita com movimentos sociais organizados do período Pós-Ditadura Civil-Militar, como o Movimento Negro e o Movimento Sem-Terra. A Professora Petronilha era estudante do PPGEDU. No contexto da universidade denominado como tempos difíceis, de luta por eleições diretas e paritárias para a reitoria, o professor Andreola afirma que:

O compromisso com os movimentos populares e com os setores mais excluídos da sociedade foi sempre um ponto alto na Facul-

dade de Educação. Além dos projetos de alfabetização de adultos e de assessoria aos sem-terra, cabe lembrar atividades e projetos que se ocuparam ou se ocupam até hoje de educação indígena, de meninos e meninas de rua, e os movimentos negros, tendo existido, durante vários anos, na FAGED, o Grupo de Estudos de Cultura Negra, que promoveu, na Reitoria, um seminário de uma semana com estudantes africanos que realizavam diferentes cursos na UFRGS (BORDAS e ANDREOLA, 2010, p. 309-310).

Tais lembranças nos fazem querer avançar. Um possível avanço está na necessidade de pensar a branquitude que se mantém por valores que são singulares e não universais, marcados por valores civilizatórios como individualismo, meritocracia, crença na validade apenas da autodeclaração, sem a indispensável ponderação das diferenças entre questões de gênero, raça, classe; centralidade da escrita como melhor forma de comunicação (escritocentrismo); crença nos códigos acadêmicos consolidados (referências epistemológicas e metodológicas); e, crença na excelência acadêmica vinculada a práticas endógenas, autocentradas e monológicas.

Abdias Nascimento (2019), notório pensador na fundamentação dos valores civilizatórios afro-brasileiros, demonstra a extensão e a profundidade da influência africana na língua portuguesa expressa no Brasil, seja na morfologia, na fonética ou no léxico, atentando para o fato de que os estudos de fôlego sobre o tema estavam sendo ocupados majoritariamente por brancos, nos anos 70 do século XX. Para o pensador,

[...] mesmo se concedendo a melhor das intenções aos estudiosos brancos, a verdade é que lhes falta algo além da pura qualificação técnica: falo da impossibilidade que têm demonstrado em entender e aceitar as línguas africanas como parte de um todo íntegro, isto é, parte de um contexto cultural muito mais amplo do que a expressão da língua (NASCIMENTO, 2019, p. 139).

Propomos um exercício de autorreflexão a partir desse questionamento: será que essa impossibilidade atingiu ou atinge parte da comunidade do PPGEduc? Cremos que sim, e expor essa dúvida, dialogicamente, pode nos ajudar, uma vez que observamos em nossa comunidade um desejo de aliança com projetos que incluam pluralidade, democracia e respeito às diferenças.

Estamos afirmando que tematizar as questões étnico-raciais, nas relações cotidianas estabelecidas entre nós, não é um tema ou abordagem

limitada a estudos de alguns docentes ou algumas linhas, mas um compromisso acadêmico e social de todo o coletivo do Programa. A presença dos estudantes negros e quilombolas, a partir dos editais com reserva de vagas, proporcionaram o questionamento cotidiano da branquitude no espaço de pós-graduação. Inspiradas em Nascimento (2019), ousamos dizer que ainda estamos num momento de excessivos condicionamentos atravessados por narrativas brancas e eurocêntricas. Sendo assim, começamos por afirmar que não se trata apenas de uma temática nova para alguns de nós, mas de uma necessidade de reorganização das bases políticas e epistemológicas do Ensino de História, factível no diálogo direto com outras bases normativas, outros projetos de humanidade, jeitos de viver, ancestralidades. Salientamos o que Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (2017, Comunicação Oral) repete, incansavelmente:

O objetivo do movimento negro era propor a Educação das Relações Étnico-Raciais como projeto de sociedade e não como temática de estudos. Relações são ações, não são temáticas. Enquanto tratarmos apenas como uma temática, as coisas vão continuar como estão. O meio para alcançar esse projeto de sociedade é o estudo de história e cultura africana e afro-brasileira, mas esse não é o fim, o fim é a ação antirracista no cotidiano institucional.

Buscamos, nesse movimento, reconhecer a incompletude de um Programa de Pós-Graduação que contempla majoritariamente saberes, conhecimentos e metodologias euronortecentrados e desestabilizar, dessa maneira, a tradição monológica que predomina em uma sociedade que se pensa apenas branca, que se olha no espelho e insiste em ver refletida a imagem única da branquitude eurocêntrica. Este espelho precisa ser quebrado. Alguns de nossos sábios que estudam as sociedades ameríndias anunciam uma filosofia que persiste e germina como semente no solo da América e que tem na reciprocidade e na complementaridade os alicerces mais fortes, mais contundentes para se fazer e refazer, na perspectiva da dinâmica que torna todas as culturas vivas e atuais. Lévi-Strauss (1993), no livro “História de Lince”, procura compreender a organização dualista das sociedades originárias americanas, e se debruça no estudo da mitologia<sup>2</sup> que remonta às fontes filosóficas e

---

<sup>2</sup> Importante destacar que Lévi-Strauss não distingue mito de ciência, considerando a narrativa mitológica necessária para traduzir pensamentos muito complexos e sobre o qual se debruçou em seus estudos, buscando compreender a complexidade

éticas desse dualismo. Constata o autor que, nas sociedades ameríndias, a diferença é fundante, anunciando, por meio de vários exemplos, um pressuposto básico de um modo de estar no mundo marcado originalmente pela diferença, fazendo da complementaridade uma necessidade, uma verdadeira busca do outro. As organizações dualistas das sociedades americanas originárias se inspiram “[...] numa abertura para o outro que se manifestou com toda a clareza quando dos primeiros contatos com os brancos, embora estes fossem animados de disposições bem contrárias” (LÉVI-STRAUSS, 1993, p. 14). São constatações que nos fazem pensar sobre como os povos originários da América são ontologicamente interculturais e talvez seja essa uma primeira aprendizagem de que dispomos, ao manifestar a insatisfação de atuar em um espaço acadêmico marcado pela norma, pela meritocracia, pela intolerância.

Considerando o monólogo entoado na academia e que empobrece uma instituição de ensino, pesquisa e extensão, Daniel Mato (2019) adverte acerca da necessidade de abrir diálogo com setores sociais e conhecimentos historicamente excluídos e superar a crença nos conhecimentos universais. Diz o autor:

El llamado conocimiento occidental no es universal, sino un producto de la llamada cultura occidental, de su visión de mundo. En ese sentido es local. Además, ese supuesto conocimiento occidental no incluye el conocimiento de todos los componentes de esa civilización, ya que es – de hecho – una representación hegemónica que subordinó o silenció las opiniones de diversos grupos sociales a su interior (MATO, 2019, p. 6).

Como possibilidade para superar essa monologia empobrecedora, o autor aponta para a colaboração intercultural, a fim de agregar conhecimentos e metodologias outras na universidade, enriquecendo-a com outros saberes, outros conhecimentos, outros sujeitos, com práticas de colaboração, de complementaridade e de reciprocidade. Mato também pergunta sobre o que estamos fazendo para dirimir o racismo institucional e denuncia a Educação epistemologicamente racista que a

---

do pensamento ameríndio. Afirma que o mito também está presente nas sociedades contemporâneas. Em outras palavras, diz o autor: “[...] entre o especialista que atinge pelo cálculo uma realidade inimaginável e o público ávido de captar algo dessa realidade cuja evidência matemática desmente todos os dados da intuição sensível, o pensamento mítico volta a ser um intercessor” (LÉVI-STRAUSS, 1993, p. 10).

Universidade empreende por alijar, historicamente, valorosos grupos sociais e considerar como únicos e universais os conhecimentos ocidentais advindos da ciência moderna.

Fundamentando a reflexão acerca da importância dos movimentos que ajudam a promover a inserção na academia de outros sujeitos e especialmente de outros conhecimentos, trazemos uma contribuição de Paul E. Little (2010, p. 20), que cunhou o termo “intercientificidade” para explicar “formas de interação entre os sistemas de conhecimento tradicional e o sistema da ciência moderna”. Esse posicionamento vai ao encontro da declaração do intelectual indígena Gersem Baniwa (2013, Comunicação Oral): “Mais do que intercultura, hoje precisamos pensar em interciência”. Ou seja, para além das ações afirmativas que vigoram em instituições de Ensino Superior no Brasil desde o ano 2000, e que insere no corpo discente dessas instituições estudantes negros(as), indígenas, quilombolas, surdos(as), pessoas com deficiência, travestis e transexuais, o movimento que precisa ser reforçado diz respeito ao modo de trazer para a academia outros conhecimentos, reconhecidos e referendados em pé de igualdade com aqueles que já são canonizados e muitas vezes considerados exclusivos, irreparáveis e universais. A intercientificidade ocorre na conjugação de espaços cognoscitivos diversos, porém, tal encontro requer interações respeitadas e reconhecimento à simetria dos sistemas de conhecimento. O resultado dessa interação é, necessariamente, a constituição de um terceiro espaço, produzido por “negociações, confiança e disciplinamento dos atores envolvidos” (LITTLE, 2010, p. 23). É nesse sentido que consideramos como premissa para a excelência acadêmica a presença de pesquisadores(as) negros(as), quilombolas, indígenas, pessoas surdas e com deficiência, travestis e transexuais no PPGEDU/UFRGS, autores de outros conhecimentos e outras metodologias, a transmitir igualmente outras epistemes. Estamos falando então de conhecimentos no plural, reconhecendo a pluralidade de formas de fazer ciência, cada uma com métodos e finalidades próprias. É esse espaço hoje obstado para a complementaridade que as Ações Afirmativas podem propiciar.

É imprescindível a escuta sensível de vozes dos movimentos sociais, que almejam e lutam por ocuparem seu lugar de direito, historicamente negado! Talvez tenha sido essa primeira aprendizagem de pessoas que, individual e coletivamente, ocupam o lugar mais reconhecido da pesquisa e da produção de conhecimentos. Diante das

ausências ou presenças, ainda escassas em grupos de pesquisa específicos, a Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul criou, no ano de 2016, uma Comissão que desencadeou o processo de elaboração coletiva de uma Resolução contendo um conjunto de medidas para uma Ação Afirmativa no Programa. Assim, a exemplo de outras universidades, principalmente de Programas de Pós-Graduação em Antropologia em todo o Brasil, que de forma precursora já faziam esse movimento, inclusive na UFRGS, iniciamos estudos, debates, reflexões conjuntas, envolvendo docentes, discentes e técnicos que intermediaram a escuta de outros coletivos: indígenas, quilombolas, negros, surdos, travestis/ transexuais, pessoas com deficiência etc. E, num movimento conflitual, com a participação predominantemente silenciosa de professores e professoras do PPGEDU, elaboramos uma minuta que foi submetida à votação plenária do Conselho do Programa em outubro de 2016, que a aprovou por unanimidade.

### **Historicizando as Políticas Afirmativas no PPGEDU/UFRGS**

Ao lidar com as Políticas Afirmativas na Pós-Graduação, enfrentamos as estereotípias construídas segundo uma ideia pré-concebida de que o cotista necessariamente é inferior e tenderá a diminuir a pretensa excelência acadêmica de alguns coletivos acadêmicos. As ações da Comissão de Acompanhamento do Ingresso e Permanência da Ação Afirmativa se pautaram em diálogos com intelectuais que entendem a excelência acadêmica irmanadas à diferença e à equidade, tais como Nilma Lino Gomes e Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva.

A Política Afirmativa nos Programas de Pós-Graduação decorre da luta dos movimentos sociais por justiça social e da reparação de processos históricos de exclusão. Nilma Lino Gomes (2017) destaca, por exemplo, o Movimento Negro no Brasil, na qualidade de educador, sujeito político e construtor de saberes nas lutas por emancipação. Na esteira dessas históricas formas de resistência, dentro e fora do Brasil, nas últimas décadas do século XX e início do XXI, tivemos a grata oportunidade de conviver com movimentos sociais e políticos de promoção do diálogo intercultural e da igualdade racial, que foram determinantes na realização, em 2001, da III Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância

Correlata, em Durban, África do Sul, cujas declarações e documentos tornaram-se referência internacional. Já naquele momento, o Estado brasileiro assumiu publicamente o compromisso de desenvolver ações afirmativas contra o racismo e a discriminação racial também no campo da Educação.

De modo geral, a Política Afirmativa baseia-se em ações já implementadas no Ensino Superior, destacadamente no âmbito da Graduação. Alguns dos primeiros cursos de Pós-Graduação a adotarem uma Política Afirmativa são Antropologia (UNB; UFRJ; UFPel; UFSC; UFRGS) e Educação (UFG; UNICAMP; UFRGS; UFMG; UFS). Consideramos como antecedentes que mobilizaram a criação, e que embasaram a Política Afirmativa em Programas de Pós-Graduação, as Bolsas da Fundação Ford (Fundação Carlos Chagas: 2001-2012), a Portaria MEC nº 1.076/2014 (institui Grupo de Trabalho no âmbito da CAPES) e a Portaria MEC nº 13/2016 (Indução de Ações Afirmativas nos Programas de Pós-Graduação).

A fundamentação teórica em projeção para futuras análises dessa ação afirmativa, no PPGEDU/UFRGS, encontra-se em autores que vêm produzindo firmados nas experiências em Pós-Graduação no Brasil, como a pesquisadora Anna Carolina Venturini (2017a; 2017b). Destacamos que, desde 2002, Programas de Pós-Graduação de Universidades Públicas começaram a criar ações afirmativas para ingresso em seus cursos. Até janeiro de 2018, havia 610 Programas de Pós-Graduação com ações afirmativas, criadas de forma autônoma por cada programa ou instituídas por leis estaduais ou resoluções dos conselhos universitários aplicáveis a todos os Programas de uma Universidade. Esse número representa aproximadamente 18% do total de Programas de Pós-Graduação acadêmicos de Universidades Públicas brasileiras.

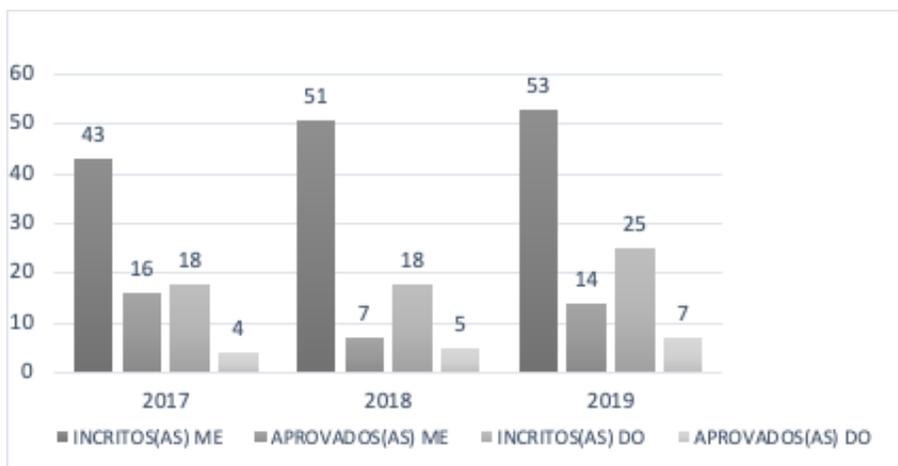
No caso do PPGEDU/UFRGS, destaca-se que o Programa já possuía uma prática de acolhimento, expressa na presença de estudos realizados por pessoas surdas, pessoas com deficiência, negras/os e indígenas. Em 2016 instituiu-se a Comissão para elaboração de uma proposta de Política Afirmativa – Resolução 01/2016. Em 2017, a partir da Resolução 02/2017, instituiu-se a reserva de vagas que culminou no Edital de Seleção com a seguinte redação, em seu artigo 1º – “do número total de vagas definido para cada processo seletivo, fixado no respectivo edital de seleção para os cursos de Mestrado e Doutorado, no mínimo 30% (trinta por cento) em cada curso [DO e ME] serão re-

servadas para candidatas/os autodeclaradas/os negras/os, indígenas, quilombolas, pessoas com deficiência e pessoas travestis e transexuais”. Em 2019 temos as primeiras defesas de Mestrado do grupo ingressante em 2017, assim como defesas de Projetos de Doutorado. Os textos aqui publicados gestam-se nesse processo. Desse modo, a seleção de 2017 considerou que do

[...] número total de vagas definido para cada processo seletivo, fixado no respectivo edital de seleção para os cursos de Mestrado e Doutorado, no mínimo 30% (trinta por cento) em cada curso serão reservadas para candidatas/os autodeclaradas/os negras/os, indígenas, quilombolas, pessoas com deficiência e pessoas travestis e transexuais” (RESOLUÇÃO PPGEDU 001/2016).

Mudanças nos encaminhamentos ocorreram em função de debates e ajustes, provocados por embates de forças e restrições administrativas de uma instituição que provê poucas aberturas para acolher diferenças. Chegamos à seleção de 2020 com muitas conquistas, mas também com retrocessos que precisam ser refletidos e reconsiderados. A Resolução 001/2019 retificou o sistema de reservas de vagas, escutando movimentos sociais e legislações decorrentes de lutas e conquistas nacionais e internacionais, conferindo presença a coletivos surdos, isentando indígenas e quilombolas de prova escrita, como previsto no primeiro Edital, mas subtraindo uma importante conquista, ao tornar o pleito eliminatório em sua primeira etapa (prova escrita) para candidatos/as inscritos para as vagas reservadas. São passos que avançam e retrocedem numa negociação conflituosa, em que o racismo institucional ostenta sua força. Porém, não podemos deixar de constatar ganhos, manifestados inclusive pelos números, que denotam a expressiva e forte presença de estudantes negros(as), conforme mostra o Gráfico 1, a seguir, cujos primeiros mestres já diplomados expõem nesta publicação uma amostra da produção de seus conhecimentos.

**Gráfico 1 – Candidatos(as) Negros(as) ao PPGEDU/UFRGS.**

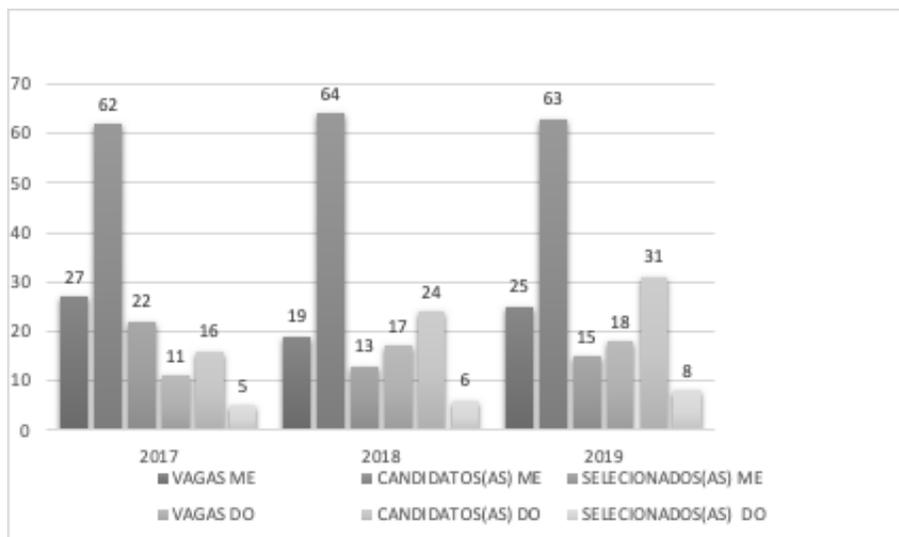


Fonte: Elaboração das autoras a partir dos dados sistematizados pela Comissão de Ações Afirmativas PPGEDU/UFRGS.

Ainda precisamos avançar muito para contemplar essas importantes e numerosas candidaturas, que deixam em evidência uma demanda contida e também denunciam a corrida para superar uma defasagem na proporção de mestres e doutores negros em nosso país<sup>3</sup>. Este, sem dúvida, é um aspecto que salta aos olhos: o alto número de candidatos/as desde a primeira seleção, considerando os três ingressos (2017, 2018 e 2019) já realizados. O Gráfico 2, na sequência, exhibe o quantitativo de candidatos inscritos e aprovados, assinalando igualmente a fragilidade institucional que, no seio de uma ação afirmativa, faz valer mecanismos de exclusão, ao não permitir, na prática, que todas as vagas reservadas sejam ocupadas por aqueles a quem de direito foram destinadas, visto que são as vagas que a Resolução e o Edital teoricamente reservam.

<sup>3</sup> Dados publicados pelo Centro de Gestão e Estudos Estratégicos (CGEE, 2010) acerca da distribuição de mestres e doutores no Brasil, nos anos de 1998 e 2007, em relação à raça/cor, evidenciam que 84,21% eram brancos, 11,84% pardos, 2,69% pretos, 0,90% amarelos e 0,35% indígenas. Esse estudo mostra que no ano de 2007 existia uma proporção de “183 brancos para cada branco com mestrado ou doutorado; 862 pretos para cada preto com mestrado ou doutorado; e 1.112 pardos para cada pardo com mestrado ou doutorado” (CGEE, 2010, p. 45).

**Gráfico 2 – Quantitativo de candidatas(as) inscritos(as) e aprovados(as) ao PPGEDU/UFRGS.**



Fonte: Elaboração das autoras a partir dos dados sistematizados pela Comissão de Ações Afirmativas PPGEDU/UFRGS.

Tais dados nos induzem ao pensamento de que ainda operamos com o racismo institucional. Conforme Silvio Almeida (2018, p. 29), o racismo institucional é “[...] tratado como resultado do funcionamento das instituições, que passam a atuar em uma dinâmica que confere, ainda que indiretamente, desvantagens e privilégios a partir da raça”. Com Silvio Almeida (2018), aprendemos a existência de distintas concepções de racismo: individualista, institucional e estrutural. No Brasil, pelas históricas especificidades de expressão do racismo nas práticas cotidianas, há uma predisposição a vinculá-lo apenas em sua forma individualista de agenciamento. Estamos tratando de um Programa de Pós-Graduação, uma prática cultural que acontece em espaços e tempos institucionais, condicionados pela ação humana.

Todavia, em simultâneo contraste, esta publicação é um anúncio da excelência acadêmica que se constrói, agora de fato, a partir das ações afirmativas no PPGEDU/UFRGS.

Em junho de 2020, o PPGEDU conta com uma turma de egressos de Mestrado que ingressaram pela ação afirmativa: dos 22 estudan-

tes que iniciaram o curso em 2017, 21 deles(as) concluíram no prazo determinado pelo programa e produziram dissertações já disponíveis para leitura, além de outras publicações, sendo que 17 destes são auto-declarados negros. Abaixo, no Quadro 1, transcrevemos os títulos de suas dissertações, que majoritariamente abordam temas relacionados ao movimento negro, às lutas antirracistas, aos conhecimentos próprios, corroborando com a ideia desenvolvida acima, de que as ações afirmativas concorrem no sentido de enriquecer e pluralizar qualquer espaço acadêmico de produção de conhecimento.

**Quadro 1 – Dissertações dos(as) egressos(as) do mestrado no PPGEDU/UFRGS.**

<b>Título da dissertação</b>	<b>Autodeclaração do(a) autor(a)a</b>
O corpo real na era virtual: a gordofobia e outro corpo gordo no ciberespaço	Negra
Forjas pedagógicas: rupturas e reinvenções nas corporeidades negras em um bloco de carnaval (Porto Alegre, Brasil)	Negra
Sarar-sopapar-aquilombar: O sarau como experiência educativa da comunidade negra em Porto Alegre	Negra
Qual olhar se lança sobre os pré-universitários populares: abordagem nos trabalhos acadêmicos dos PPG's da UFRGS entre os anos 2000-2018	Negra
Sentidos da Educação Antirracista na Perspectiva das Coordenadoras do Uniafro/UFRGS	Negra
Cartografia do acolhimento: escrevivências do estudante negro na Universidade	Negra
Das normativas às práticas cotidianas: (re) conhecendo a rede municipal de ensino de Canoas-RS	Negra

<b>Título da dissertação</b>	<b>Autodeclaração do(a) autor(a)a</b>
Escolarização, surdez e ensino médio: Espaços institucionais e percursos escolares no estado do Rio Grande do Sul	Negra
Danças Urbanas: estratégias de governa- mento de corpos juvenis no currículo escolar	Negra
Saberes, fazeres e educação na terreira: os Barquinhos de Iemanjá e os discursos ecológicos	Negra
Região de Matriz Africana/Afro-brasileira: Lócus produtor de educação e saberes	Negra
O tempo no cotidiano da creche: desafios e possibilidades	Negra
Meu Maculelê: sete aulas em cena e um ensaio	Quilombola
Políticas públicas educacionais na rede municipal de Porto Alegre e o cumprimento da Meta Nove do Plano Municipal de Educação - Lei N° 11.858 de 25 de junho de 2015	Negra
Trânsito e Educação: Reflexões sobre o processo de ensino-aprendizagem na Formação de Condutores	Negra
Como alunos dos anos iniciais visualizam o envelhecimento em outros e em si-mesmos?	Negra
O Ensino Médio Politécnico em escolas de Canoas, seus possíveis impactos no currículo e visão dos professores da rede estadual pública sobre a temática.	Negra

Fonte: Elaboração das autoras a partir dos dados sistematizados pela Comissão de Ações Afirmativas PPGEDU/UFRGS.

Do mesmo modo, os 5 doutorandos(as) que ingressaram no primeiro certame já qualificaram o Projeto de Tese, sendo 4 destes auto-declarados negros. Os títulos de seus projetos também anunciam as

peculiaridades de suas pesquisas, contribuindo para uma multiplicidade teórico-metodológica no PPGEDU/UFRGS.

**Quadro 2 – Teses dos(as) egressos(as) do mestrado no PPGEDU/UFRGS.**

<b>Título do projeto de tese</b>	<b>Autodeclaração do(a) autor(a)a</b>
A quebra do espelho e os devires no ensino de fotografia	Negra
Escritas do afastamento docente: desvelando a saúde-doença de professores	Negra
Quebra de desconfianças entre brancos e negros: experimentações de ERER o Curso UNIAFRO/RS (2013-2014)	Negra
A política pública de educação à distância para a formação de professores: democratização ou massificação?	Negra

Fonte: Elaboração das autoras a partir dos dados sistematizados pela Comissão de Ações Afirmativas PPGEDU/UFRGS.

O enriquecimento do PPGEDU expressa-se nos quadros acima e nos textos aqui publicados, a solidificar os significados de uma política afirmativa, em termos de excelência acadêmica, advinda de uma interculturalidade que se ensaia de fato: outras metodologias, outras epistemologias, outras relações afetivas e educativas, outros aportes para e na pesquisa em Educação.

Concernente à metodologia de pesquisa, começamos a sonhar com formas de colaboração e compartilhamento. No campo da pesquisa, podemos citar a pesquisa ação-colaborativa, a pesquisa ativista, forjando e cunhando procedimentos a partir da amefricanidade (Gonzalez, 1988), como a roda de conversa ou a escrevivência, inspirada em Conceição Evaristo (2005). Os textos aqui publicados têm construído e forjado esses novos repertórios. Gratidão.

## Referências

ALMEIDA, S. L. **O que é Racismo estrutural?** Belo Horizonte: Letramento, 2018.

BANIWA, G. **Palestra proferida na Escola Superior de Teologia (EST).** São Leopoldo, 2013. (Comunicação Oral).

BRITO, A. A. 'Sempre me foi dito, ao longo da minha trajetória, que a ciência não era o meu lugar'. Entrevistador Marco Weissheimer. **Sul** 21, Porto Alegre, 6 jul. 2020. Disponível em <https://www.sul21.com.br/entrevistas-2/2020/07/sempre-me-foi-dito-ao-longo-da-minha-trajetoria-que-a-ciencia-nao-era-o-meu-lugar/>.

BORDAS, M. C.; ANDREOLA, B. A. Os quarenta anos da Faculdade de Educação da UFRGS. **Educação & Realidade**, v. 35, n. 2, pp. 299-320, 2010.

CGEE. Centro de Gestão e Estudos Estratégicos. **Doutores 2010: estudos da demografia da base técnico-científica brasileira.** Brasília, DF: Centro de Gestão e Estudos Estratégicos, 2010.

EVARISTO, C. **Da grafia-desenho de minha mãe um dos lugares de nascimento de minha escrita.** Rio de Janeiro: Nossa Escrivivência, 2005.

FONTOURA, M. C. L. **Invasão/Ocupação da UFRGS: diálogo com docentes de cursos de licenciaturas sobre Programa de Ações Afirmativas e Educação das Relações Étnico-Raciais – ERER.** [Tese de Doutorado em Educação]. Porto Alegre: UFRGS, 2017.

GOMES, N. L. **O movimento Negro Educador: saberes construídos nas lutas por emancipação.** Petrópolis: Vozes, 2017.

GONZALEZ, L. A categoria político-cultural de amefricanidade. **Tempo Brasileiro**, n. 92/93, pp. 69-82, 1988.

LÉVI-STRAUSS, C. **História de Lince.** São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

LITTLE, P. E. **Conhecimentos Tradicionais para o século XXI: etnografias da interculturalidade.** São Paulo: Annablume, 2010.

MATO, D. Más allá de la Academia: estúdios culturales y prácticas interculturales. **Educação & Realidade**, v. 44, n. 4, 2019.

NASCIMENTO, A. **O quilombismo: documentos de uma militância pan-africanista**. São Paulo: Perspectiva, 2019.

PPGEDU. **Resolução PPGEDU 001/2016**. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2016.

SILVA, P. B. G.; **Aula Inaugural do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul**, proferida por Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, por Ocasão do Primeiro Edital com Ação Afirmativa. Porto Alegre, 2017. (Comunicação Oral).

VENTURINI, A. C. **Ações afirmativas na pós-graduação. GEMAA**. Grupo de Estudos Multidisciplinares da Ação Afirmativa, Rio de Janeiro, 2017a. Disponível em: <http://gemaa.iesp.uerj.br/infografico/acoes-afirmativas-na-pos-graduacao/>.

VENTURINI, A. C. Formulação e implementação da ação afirmativa para pós-graduação no Museu Nacional. **Cadernos de Pesquisa**, v. 47, n. 166, pp. 1292-1313, 2017b.

## ENSAIOS DE UMA VIDA DANÇANTE

Ádria Paulino

Nasci em Recife, no finalzinho da década de 80, menina negra, filha de um gaúcho e uma pernambucana. Numa família festeira, e dançante. Era comum as festas familiares, para comemorar datas especiais. Não me recordo quando comecei a dançar, mas lembro-me de dançar com minhas primas, com meu pai, e isso era prazeroso. Em 1998, minha família muda-se para o Rio Grande do Sul, as festas dançantes já não eram tão recorrentes, mas o desejo de dançar continuava latente. Acredito que essas vivências tenham despertado em mim o gosto pela dança! O presente texto, portanto, versa sobre essa minha trajetória como mulher, negra, nordestina, professora e dançarina. Fala também da minha caminhada durante o Mestrado na UFRGS e minha pesquisa que possui como tema as Danças Urbanas. Esta consciência em me afirmar com todos estes adjetivos vem de um conjunto de experiências que fizeram de mim, a profissional e pesquisadora que sou hoje. Num primeiro momento me proponho a contar um pouco da minha história, para num segundo momento, abordar com mais afinco a pesquisa que desenvolvi como aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – PPGEduc/UFRGS.

Cresci dançando dentro da escola, e apesar de iniciar dançando *ballet* clássico aos 8 anos e seguir para o *jazz dance* aos 12, foram as danças urbanas que conquistaram meu coração. Vivenciei as danças urbanas dentro de diversas atividades, tais como gincanas estudantis, e aulas de Educação Física. Ultrapassando os espaços escolares, canais de televisão como a MTV<sup>1</sup>, veiculavam videoclipes que incendiavam a juventude da década de 1990 e 2000. As danças urbanas apareciam nos filmes, nas propagandas, nos videoclipes, e eu era uma dessas adoles-

---

1 Canal de televisão, atualmente pertencente à rede de canais fechados MTV Networks Latin America Inc. (doravante, “MTVNLA”), uma subsidiária da Viacom International Inc. (juntas, MTVNLA e Viacom International Inc., as “Empresas-mãe”). Disponível em: <[www.mtv.com.br](http://www.mtv.com.br)>. Acesso em 29 de fevereiro de 2020.

centes capturadas por essas intervenções de danças urbanas na mídia. Filmes que trazem as danças urbanas como foco ou plano de fundo para romances, conquistas e estratégias de ressocialização, faziam parte das sessões de cinema que ocorriam em casa ou na escola. Meu apreço por este estilo de dança, pode estar vinculado diretamente com a representatividade que via através desta dança. As Danças Urbanas emergem de uma cultura latina e afro-americana, nos guetos Novaiorquinos, no final da década de 1960. E possui em seu histórico a marca da luta do movimento negro norte-americano, através da arte urbana, como a dança de rua, o grafite, e as festas *underground* (RECKZIEGEL, 2011).

Minhas vivências favoreceram para que eu escolhesse, portanto, a graduação em Educação Física-Licenciatura, no desejo de continuar trabalhando no campo de Danças Urbanas. Ao entrar na Unisinos, foi na disciplina de “Educação Latino-Americana”, com a aula da professora Adevanir Pinheiro, professora do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas – NEABI/Unisinos, que passei a estar mais atenta aos estudos afro-brasileiros. A aula sobre cotas raciais nas universidades, rendeu um bom debate, e me alertou para alguns pensamentos de senso-comum que eu estava repetindo, sem ter procurado me aprofundar nos interesses que estavam por trás destes pensamentos. Passei a buscar em artigos escritos pela professora Adevanir, materiais para refletir essas questões tão pertinentes a mim. E assim, fui me constituindo a mulher negra, e consciente do que esta afirmação representava.

Minha trajetória como professora, iniciou pouco depois de ingressar na universidade, onde ganhei a oportunidade de estar a frente de uma turma de Danças Urbanas na escola em que iniciei como dançarina. Estas oportunidades fizeram-me ver pela primeira vez como era estar do outro lado da cena, diferentemente do que havia experimentado até então como aluna-dançarina, era hora de colocar minhas ideias, e criatividade em jogo. Além de aprender a administrar grupos, trazendo o melhor de cada aluno e ajudando-os a crescer como cidadãos.

Dentro da Universidade, participei do primeiro grupo de alunos bolsistas do PIBID<sup>2</sup> – Unisinos, período importantíssimo para que

---

<sup>2</sup> O PIBID é uma ação da Política Nacional de Formação de Professores do Ministério da Educação (MEC) que visa proporcionar aos discentes na primeira metade do curso de licenciatura uma aproximação prática com o cotidiano das escolas públicas de educação básica e com o contexto em que elas estão inseridas. Disponível em: <<https://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid/pibid>>.

eu vivenciasse o dia a dia do professor em uma escola pública. Foi a partir dessa minha experiência no PIBID, que surgiu o interesse para abordar a Lei 10.639/03, no meu Trabalho de Conclusão de Curso na Graduação. Neste estudo, intitulado “As relações étnico-raciais e a Lei 10.639/03 no currículo da Educação Física Escolar” (PAULINO, 2003), questionei os professores de Educação Física em relação à aplicabilidade da Lei 10.639/03, ou seja, se eles abordavam ou não questões afro-brasileiras em suas aulas; pedi que pensassem sobre meios de trazer a temática para as aulas de Educação Física e os questionei se tinham conhecimento da existência desta Lei. Com a pesquisa, percebi que, naquela escola, os profissionais não sabiam que existia uma Lei que trazia a obrigatoriedade da cultura afro-brasileira para dentro do currículo escolar e também que eles dificilmente abordavam conteúdos ou práticas desta cultura. Entretanto, afirmaram que um dos meios potentes para se trabalhar com os temas seria a dança. Observando cartazes espalhados pela escola, constatei que ali havia a prática de Danças Urbanas e que esta era a única modalidade de dança trabalhada naquela instituição, através de uma atividade extracurricular.

Posteriormente, esta pesquisa também rendeu um artigo “A Lei 10.639/03 na compreensão de professores de Educação Física: Estudo de caso de escola municipal de São Leopoldo/RS” (PAULINO e PEREIRA FILHO, 2013) onde se pautou a compreensão dos professores acerca da Lei em questão. Estas práticas me levaram a refletir sobre a presença e utilização das Danças Urbanas em ambientes escolares e, também, pensar se, essas, poderiam configurar-se como uma estratégia para capturar os corpos dançantes dentro de determinadas instituições de ensino.

Logo após finalizar minha graduação, escolhi realizar minha Pós-Graduação Lato Sensu no curso de Estudos Culturais no Currículo da Educação Básica. Este foi meu primeiro contato com os Estudos Culturais em Educação e minha primeira passagem pela UFRGS. Neste curso, desenvolvi minha pesquisa também sobre as danças urbanas, entretanto meu foco era saber se os dançarinos urbanos de um determinado grupo de Danças Urbanas, percebiam representações da cultura negra dentro daquele estilo que dançavam. Da pesquisa, resultou a monografia intitulada “Os Manos e as Minas: as representações da cultura negra através de escolares, dançarinos de Danças Urbanas”, foi realizada através de um grupo focal com jovens dançarinos de um grupo escolar de Danças Urbanas, de uma escola de ensino privado na cidade de Canoas.

Concluiu-se que apesar de dançarem um estilo de dança de origem latina e negra, pouco sabiam de suas representações culturalmente negras. Percebeu-se que as danças urbanas são uma ferramenta de construção de cultura negra no ambiente escolar, mas que era necessário que ela estivesse inserida no currículo de uma forma reflexiva, e não imposta. Assim como nos sugere as teorias do currículo, com o multiculturalismo crítico, que coloca que não basta apenas expor manifestações superficiais de diferentes grupos culturais, sem que seja possível uma recorrente reflexão do que está sendo posto (SILVA, 2014).

Depois de um ano, longe da vida acadêmica, apenas lecionando na área da Educação Física escolar, surgiu a oportunidade de participar da seleção para Mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS, em 2017. Coursar o Mestrado sempre foi um sonho, desde que decidi ser professora, dizia a todos que um dia seria Mestre em Educação. O caminho até a conclusão da Dissertação foi de muito aprendizado, resiliência. Parto agora para a segunda parte deste texto, que focará no relato da pesquisa realizada durante o meu curso de Mestrado, sob orientação do Professor Dr. Alfredo Veiga-Neto, e finalizado em janeiro de 2020.

Minha pesquisa teve como problema, as seguintes questões: de que forma as Danças Urbanas se configuram como estratégia de governamento de corpos juvenis no currículo de escolas no município de Canoas (RS)? Como objetivo, pretendi compreender os modos pelos quais as Danças Urbanas se configuraram como estratégia de governamento de corpos juvenis no currículo escolar. O presente trabalho encontra-se inscrito na linha de pesquisa dos Estudos Culturais em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Essa linha pertence a um campo que, segundo Wortmann, Costa e Silveira (2015), tem possibilitado análises em áreas anteriormente negligenciadas no âmbito da pesquisa em Educação, como os questionamentos sobre a produtividade da cultura nos processos educativos na sociedade atual – o que pensei ser muito enriquecedor quando propus tensionar este campo de estudo com as Danças Urbanas e sua atuação no currículo escolar. A Dissertação também operou com a perspectiva foucaultiana, valendo-me dela como uma caixa de ferramentas. O filósofo e professor Michel Foucault explica essa metáfora da seguinte maneira:

[...] pensar a teoria como uma caixa de ferramentas significa que: a) se trata de se construir não um sistema, mas um instrumento: uma lógica própria às relações de poder e às lutas que se estabelecem em torno delas; b) a pesquisa não pode ser feita senão pouco a pouco, a partir de uma reflexão (necessariamente histórica em algumas de suas dimensões) acerca de determinadas situações (FOUCAULT, 2001, p. 427).

Sendo assim, busquei em Foucault embasamento para os conceitos de governo, governamentalidade e biopolítica, potentes para a realização do meu estudo. E também, nos estudos de Reguillo (2003), Garbin e Severo (2013) e Freitas (2013), para pensar o conceito de juventude que utilizei para compor a delimitação de meu alvo de pesquisa, os jovens. Esse é um campo de várias interpretações, mas Freitas (2013) diz que é possível demarcar algumas dimensões. Segundo Reguillo (2003, p. 104), a juventude

é uma categoria construída culturalmente, não se trata de uma 'essência' e, nesse sentido, a mutabilidade dos critérios que fixam os limites e os comportamentos do juvenil está necessariamente vinculada aos contextos sócio-históricos, e é produto das relações de poder em uma determinada sociedade.

O conceito de juventude como entendemos atualmente construiu-se no contexto do pós-guerra, época de efervescência das indústrias e de disseminação de um discurso jurídico e escolar que reivindicava os jovens como sujeitos de consumo (FREITAS, 2013). É pensando nesse sujeito jovem, que passa a possuir direitos e desejos de consumo, que caracterizo os corpos juvenis, nos quais observo estratégias de governo para diversos fins.

Através da análise de planos de aula e do um Projeto Pedagógico Escolar da disciplina de Dança, componente de uma aula de Educação Física numa escola estadual no município de Canoas, pioneira na área da Dança Escolar da cidade, observou-se quais eram as estratégias de governo dos corpos juvenis, presentes naquele currículo. Estratégias estas que atraem cada vez mais os jovens daquela escola para a comunidade da dança.

Os planos de aulas e o projeto pedagógico, que no caso foi o Festival de Dança anual organizado pela escola e alunos, são os documentos que nortearam os trabalhos de dança daquela escola, como citei

anteriormente. Eles me fizeram perceber e refletir que ocorrem ações de mecanismos do biopoder naqueles jovens que ali se encontram e que há uma lógica neoliberalista de produção de sujeitos.

O biopoder tem como princípio promover a vida, ao contrário do que ocorria na era do poder soberano (FOUCAULT, 2008). Na era do biopoder, os aspectos corporais da vida, habitação, desejos, cuidados com o corpo, a assistência à infância e a educação tornam-se importantes pontos deste mecanismo.

O biopoder é capaz de acessar o corpo porque funciona através de normas em vez de leis, porque é internalizado por sujeitos em vez de exercido de cima mediante atos ou ameaças de violência, e porque está disperso por toda a sociedade em vez de localizado em um único indivíduo ou organismo do governo (TAYLOR, 2011, p. 61).

Percebe-se a necessidade de colaborar na construção de sujeitos inteligentes, saudáveis e responsáveis, tão marcados nos Planos Curriculares Nacional da Educação Física e das Artes e na Base Nacional Comum Curricular, quando dizem que os alunos jovens poderão articular, relacionar e criar significados próprios sobre seus corpos em suas danças no mundo contemporâneo. Dessa forma, os jovens exerceriam plena e responsabilmente sua cidadania por intermédio dos conteúdos específicos de Dança (BRASIL, 1998).

Após ler os arquivos e transcrever cada trecho, entendi que possivelmente todas as estratégias de governo destes corpos juvenis se configuraram em ações biopolíticas e na manutenção de uma produção de sujeitos da lógica neoliberal. A biopolítica, grosso modo, seria uma maneira de gerir a vida daqueles que se encontram em seu campo de domínio. Sendo assim, busquei retomar a leitura dos materiais e, em várias passagens, pude enxergar essas ações. Em alguns momentos, interpretei que as estratégias correspondiam a mais de uma ação.

Veiga-Neto (1999) escreve que a lógica neoliberal, por sua vez, funciona como uma condição de possibilidade para o que ele chama de “governo dos sujeitos”. Existiria um sujeito-cliente, a quem são oferecidas infinitas oportunidades de “escolhas, aquisição, participação e consumo” (VEIGA-NETO, 1999, p.16). Se trouxermos para esta reflexão o conceito de Freitas (2013), que utilizei para caracterizar os corpos juvenis desta pesquisa como um sujeito jovem que passa a possuir direitos e desejos de consumo, poderemos perceber como as Danças

Urbanas, naquele contexto escolar, vêm funcionando como dispositivo para atrair os jovens para aquele ambiente.

Um dispositivo é um conjunto decididamente heterogêneo que comporta discursos, instituições, estruturas arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filantrópicas, em suma no dito e no não dito (FOUCAULT, 1994, p. 244).

O Festival anual, por exemplo, que tem entre seus objetivos construir uma comunidade da dança e que conta com divulgação na mídia escrita, como os jornais da cidade, e principalmente nas redes sociais, veículo totalmente disseminado em nosso tempo e muito utilizado pelos jovens, deixa evidente, para mim, que uma de suas ações é atrair outros jovens. O Festival, contando com a participação de outros grupos de Dança Escolar, colocou nos seus documentos o quão é importante essa ação para a integração e troca de experiências, podendo gerar o interesse de outros jovens pela prática da dança.

Penso, com isso, que as Danças Urbanas têm uma forte relevância na estratégia de atingir esses jovens mediante o conceito de performatividade. Ball (2002, p. 4) explica que

A performatividade é uma tecnologia, uma cultura e um modo de regulação que se serve de críticas, comparações e exposições como meios de controlo, atrito e mudança. Os desempenhos (de sujeitos individuais ou organizações) servem como medidas de produtividade e rendimento, ou mostras de “qualidade” ou ainda “momentos” de promoção ou inspeção. Significam, englobam e representam a validade, a qualidade ou valor de um indivíduo ou organização dentro de um determinado âmbito de julgamento/avaliação.

Acredito que as Danças Urbanas se utilizam da performatividade e da lógica de uma racionalidade neoliberal para serem estratégias de governo de corpos juvenis escolares. Por intermédio de sua historicidade, pautada em ações do biopoder, para resgate dos jovens em situação de vulnerabilidade social, são incorporadas ao currículo escolar como meio de governo. A forma como se dá esta construção de sujeitos ancora-se nas culturas juvenis para que as Danças Urbanas permaneçam atrativas aos jovens, dando-lhes liberdade de expressar-se e de construir suas redes comunitárias, criando seus próprios códigos de conduta, mas sempre à disposição da biopolítica.

Acredito assim, que é importante seguir pesquisando, e fomentando a área das Danças Urbanas juntamente com a área da Educação, ainda tão carentes no campo da academia. Trazer a luta desta arte, negra e periférica, e colocá-la em pauta, é um dos meus prazeres, e deveres.

## Referências

BALL, S. J. Reformar escolas, reformar professores e os terrores da performatividade. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 15, n. 2, pp. 3-23, 2002.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

FOUCAULT, M. **Segurança, Território e População. Curso dado no Collège de France (1977-1978)**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

FOUCAULT, M. **Dits et écrits**. Paris: Quarto/Gallimard, 2001.

FOUCAULT, M. **Sobre a história da sexualidade**. Rio de Janeiro: Graal, 1994.

FREITAS, L. F. R. As pedagogias e a constituição de identidades juvenis. **Textura**, n. 29, pp. 19, 2013.

GARBIN, E. M.; SEVERO, R. C. B. S. Juventudes Plurais na escola (des)ordenando tempos e espaços na Contemporaneidade. **EccoS – Revista Científica**, n. 31, p. 67-82, 2013.

PAULINO, Á. **As relações étnico-raciais e a Lei 10.639/03 no currículo da Educação Física Escolar**. [Trabalho de Conclusão de Curso]. São Leopoldo: Unisinos, 2003.

PAULINO, Á.; PEREIRA FILHO, E. A Lei 10.639/03 na compreensão de professores de Educação Física: estudos de caso em escola municipal de São Leopoldo/RS. **Identidade!**, v. 18 n. 3, pp. 279-290, 2013.

RECKZIEGEL, A. C. C. **Dança de Rua: lazer e cultura jovem na Restinga**. [Dissertação de Mestrado]. Porto Alegre: UFRGS, 2004.

REGUILLO, R. Las culturas juveniles: un campo de estudio; breve agenda para la discusión. **Revista Brasileira de Educação**, n. 23, pp. 103-118, 2003.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade; uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

TAYLOR, D. (Ed.). **Michel Foucault: conceitos fundamentais**. Petrópolis: Vozes, 2011.

VEIGA-NETO, A. Educação e governamentalidade neoliberal: novos dispositivos, novas subjetividades. In: **Anais do Colóquio Foucault**. Rio de Janeiro: UERJ, 1999.

WORTMANN, M. L. C.; COSTA, M. V.; SILVEIRA, R. M. H. Sobre a emergência e a expansão dos estudos culturais em educação no Brasil. **Educação**, v. 38, n. 1, pp. 32-48, 2015.

## EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA A PARTIR DA PERSPECTIVA DAS COORDENADORAS DO CURSO UNIAFRO/UFRGS

Claudete dos Santos da Silva

Nesse texto pretendo apresentar o processo de pesquisa desenvolvido no Mestrado no qual discuto a implementação das políticas de Educação Antirracista amparada na experiência do curso de aperfeiçoamento UNIAFRO 2013/2018. Bem como, descrever minha trajetória pessoal, profissional e acadêmica, a partir de alguns princípios e escolhas, considerando as condições históricas e sociais que produzem minha formação.

Gostaria inicialmente de captar as lembranças da minha infância, que foi certamente o momento em que comecei a ver/ler o mundo, como diz Paulo Freire (2004), ler o mundo para escrever a história. Numa experiência tão simples e significativa na cidade de Santa Maria. Memórias vivas que chamo de afrosentir, esse afrosentir que é memória, mas não aquela memória parada, esquecida com o tempo, e sim aquela memória que está cheia de sentidos, é aquele sentido de ser, de pertencer, de ligar o ser a sua raiz, de sua ancestralidade, que me trazem felicidade, amigos de infância, brincadeiras na amada árvore de limoeiro, onde tinha meu balanço artesanal. Arte do brincar, feito por meu pai, um homem trabalhador, junto com minha mãe, uma mulher negra batalhadora e que nunca mediu esforços para criar suas duas filhas.

Neste universo da infância que não é simplesmente uma fase biológica, mas uma construção histórica e cultural, vivia rodeada de boas amizades, construí meus primeiros passos, enquanto criança inserida num ambiente da classe trabalhadora, sendo que meu pai trabalhava como pedreiro e minha mãe era doméstica, ficavam todo o dia no trabalho, e às vezes levavam-me junto para experimentar seu mundo. Quando estava com as outras crianças da rua onde morava, procurávamos aproveitar ao máximo esse tempo, brincando, correndo na rua, descobrindo e inventando novas formas de convivências.

Estas são algumas memórias que me fortalecem e apresentam processos identitários, na relação próxima com o presente e na construção coletiva com o grupo a qual pertenço. Aqui percebo que minha tra-

jetória de vida, foi cheia de significados, símbolos, descobertas, vontade de criar, de aprender e ensinar. Um processo apreendente que emergiu no cotidiano familiar e se forjou na escola e nas relações sociais.

A dinâmica de escolarização foi importante para minha constituição pessoal, pois se deu em escolas públicas, no município de Santa Maria. O seu início ocorreu na Escola Municipal Pedro Menna Barreto, posteriormente, na terceira série, passei a estudar na Escola Estadual Margarida Lopes, situada no bairro Camobi. Nesta escola fui acolhida com muito carinho e atenção, por minha professora, a qual me incentivou a estudar, para que eu acompanhasse os conteúdos que não tinha visto anteriormente. Foi sem dúvida uma excelente experiência de aprendizagem com uma professora competente, criativa, dedicada. Ou seja, na capacidade de ir além dos conteúdos, ver o aluno como um todo e cheio de potencialidades, uma inspiradora de minha experiência profissional.

Segui na mesma escola pública até concluir o Ensino Médio. Sobre esta etapa destaco a ação do professor de orientação educacional Samuel Osmari que trabalhava na década de 1980 com a dimensão do pensamento reflexivo e a democracia como valor universal. Este educador provocava muitos debates tornando a reflexão uma prática constante de pensamento e foi responsável por trazer para a escola grupos do movimento negro e a temática da igualdade racial. Isto era o ano de 1988, Centenário da Abolição da Escravatura.

Esta entrada foi importante para fazer o resgate da memória coletiva e da história da comunidade negra, e também para que pudesse construir a minha estima como mulher negra. Optei por ser educadora e cursei Pedagogia – Séries Iniciais na UFSM. Após esse percurso acadêmico, que me torna oficialmente professora por meio de um curso de Pedagogia, iniciei minha vida profissional na Escola Franciscana Santo Antônio em 1996, trabalhando como educadora de Séries Iniciais e também na Educação Infantil.

Durante todo o percurso de educadora realizei diversos estudos na área da educação e da diversidade étnico-racial junto ao núcleo de educadores negros do município de Santa Maria, na UFSM. Também cursei a especialização em Pensamento Político Brasileiro, onde pesquisei sobre a questão racial nas obras de Florestan Fernandes. Desenvolvi uma pesquisa de cunho bibliográfico, a partir das principais obras desse autor: “A Integração do negro na sociedade de classes”

(1978), “Branços e negros em São Paulo” (1959) e “O significado do protesto negro” (1989), tendo como objetivo investigar o racismo e o preconceito racial enfrentado pelos negros no pós-abolição e também a construção do mito da democracia racial no Brasil.

E a partir dos desafios da formação continuada e da pesquisa, que tive um maior envolvimento com a Educação Básica e a Educação Superior. Nessa perspectiva, foi importante a participação como colaboradora na pesquisa e elaboração do laudo sócio-antropológico, realizado nas comunidades quilombolas do Rincão dos Martimianos e São Miguel, localizadas no município de Restinga Seca, região de central do Rio Grande do Sul, entre os anos de 2001-2002.

Esse trabalho de envergadura foi relevante para acompanhar *in loco* a construção de uma problemática, o trabalho com a coleta de dados, a compreensão sobre a memória coletiva e a territorialidade, traçando as origens dessas comunidades, através de fontes historiográficas dos relatos da história oral, para definição de conceitos e a organização de uma peça jurídica que está no processo de demarcação e direitos pluriétnicos.

No processo de formação continuada, em 2011 e 2012 realizei o curso de Pós-Graduação em Gestão Educacional, o que proporcionou uma nova perspectiva para aprofundar referenciais teóricos sobre a temática da formação de professores e do ensino fundamental, com a oportunidade de entender como as políticas públicas se constituem. Quais os seus interesses? Qual o papel do Estado? Quais os desafios dos gestores e professores na elaboração e execução das políticas educacionais? Isto posto, tem-se que a gestão escolar desempenha um papel importante na construção e execução da legislação educacional, por onde se estabelece o currículo e as práticas, como também os valores civilizatórios e culturais a serem partilhados, sobremaneira a negra e a indígena.

O percurso é longo e cheio de desafios, aprendizagens e compromettimentos, ser e tornar-me comprometida com o povo negro foi e será minha busca constante, por este motivo, quando nós negras e negros chegamos à academia, representamos um povo que lutou e luta pela conquista de espaços como o Ensino Superior.

## **Políticas de cotas na Pós-Graduação da UFRGS: Aqui Estamos**

Em julho de 2017 ingresso no Mestrado em Educação do PPGEDU/UFRGS a partir da primeira seleção com reserva de vagas para cotas raciais, ingressando como estudante negra cotista, depois de ter participado do processo de implementação da política de cotas raciais na UFRGS em anos anteriores, estava agora ocupando uma política de cotas na UFRGS. No processo de inscrição fomos acolhidos pela comissão das políticas de cotas, com representação de docentes e discentes, que nos apresentaram o edital de abertura das vagas e como funcionaria as reservas de vagas que iríamos disputar para ingresso no Mestrado.

Nesta primeira reunião com os alunos cotistas negros, quilombolas, transgêneros e indígenas sentimos que o ingresso seria bem disputado até mesmo entre nós, pois havia um bom número de estudantes para concorrer às vagas como cotistas.

Quando iniciamos o Mestrado foi organizado pela comissão das políticas afirmativas do PPGEDU/UFRGS uma semana de acolhida, com várias palestras a partir de cada grupo de cotas, ou seja, negros e quilombolas, indígenas e transgêneros.

Ingressando no Mestrado formamos imediatamente vários coletivos negros para nos fortalecer enquanto estudantes negros, demarcando a necessidade de visibilidade não só dos debates e estudos que contemplassem as temáticas negras, como também dialogarmos sobre os casos de preconceitos que surgiam em aulas ou outros ambientes da UFRGS, e qual seria nossa postura diante dos fatos.

### **Surgem novos Pesquisadores(as) negros(as) no PPGEDU/UFRGS**

A partir desse momento gostaria de apontar os motivos que levaram a escolha do tema da pesquisa que realizei no Mestrado, que diz respeito a educação para as relações étnico raciais, ao envolvimento teórico nestes estudos e na prática dos movimentos sociais negros, ao núcleo de educadores negros, as muitas ações e debates que se concretizaram por intermédio do envolvimento de mulheres negras educadoras. O engajamento destas lideranças e intelectuais negras sempre foi visível para todos, dentro e fora das instituições escolares e universitárias e do próprio movimento social negro do Rio Grande do Sul e do Brasil.

Estas educadoras inspiram-me por toda a trajetória que percorri como educadora e como agente do movimento negro, fortalecendo a motivação em construir vivências multiculturais na educação. Diante de tais fatos é que percebi a importância de realizar uma pesquisa que investigasse os sentidos das práticas da educação para as relações étnico raciais através do Curso de Aperfeiçoamento UNIAFRO/UFRGS, a partir da visão das protagonistas que estabelecem relações de gênero e raça nestes espaços acadêmicos.

Para a definição da temática pesquisada no Mestrado, realizei um levantamento das experiências formativas existentes na UFRGS em relação à Educação para Relações Étnico-Raciais, o que me levou a conhecer o Curso de Aperfeiçoamento UNIAFRO/UFRGS. A sua relevância está na criação de uma rede de trabalho que se propõe a qualificar a formação de professores por meio de metodologias de ensino voltadas à EREER.

A relevância desta pesquisa aparece por meio do impacto social do curso na universidade por meio da concretização dele na formação continuada de professores das redes municipal e estadual e no estabelecimento de compromissos éticos e políticos com a temática. Além de possíveis entendimentos dos limites e possibilidades de uma política extensionista na universidade. As professoras coordenadoras do Curso de Aperfeiçoamento UNIAFRO/UFRGS são as sujeitas desta pesquisa por serem referências por meio das experiências e pela elaboração de conceitos e categorias pertinentes à Educação para as Relações Étnico-Raciais no Ensino Superior. Para concretude desta pesquisa, foi importante estabelecer uma aproximação entre a teoria e a prática. Na direção do diálogo entre reflexão/ação, percebo que foi a partir da inserção em campo que esse processo se fortaleceu, pois foram as sujeitas da pesquisa que tornaram possíveis várias compreensões e, por que não dizer, de outros tantos questionamentos e perspectivas em relação à pesquisa na sua área de abrangência e achados.

## **Aspectos Metodológicos**

Para pesquisar um fenômeno social é necessário planejar (MINAYO, 2016). O processo de trabalho científico na pesquisa qualitativa possui três etapas: exploratória, campo, tratamento e análise documental. Para efeitos práticos:

A fase exploratória consiste na produção do projeto de pesquisa e de todos os procedimentos necessários para preparar a entrada em campo. É o tempo dedicado – e que merece empenho e investimento – a definir e a delimitar o objeto, a desenvolvê-lo teórica e metodologicamente, a colocar hipóteses ou alguns pressupostos para seu encaminhamento, a escolher e a descrever os instrumentos de operacionalização empírica (trabalho de trabalho), a pensar o cronograma de ação e a fazer os procedimentos exploratórios para escolha do espaço e da amostra qualitativa (MINAYO, 2016, p. 25).

Durante as etapas da pesquisa, na elaboração do projeto, emergiu a problemática em jogo: quais sentidos que as professoras coordenadoras do Curso de Aperfeiçoamento UNIAFRO atribuem às experiências vivenciadas no âmbito do curso e de que forma suas ações contribuem para pensarmos as práticas antirracistas na UFRGS? Na esteira desta questão, estabeleci, como objetivo geral, investigar os sentidos que estas professoras possuem de suas práticas e suportes teóricos que favorecem a inclusão da temática das relações raciais na universidade. Entre os objetivos específicos estão:

- a) Compreender de que forma as trajetórias das professoras coordenadoras do UNIAFRO podem assumir um comprometimento com as questões étnico-raciais dentro do espaço universitário.
- b) Perceber o modo como os percursos das professoras coordenadoras do Curso UNIAFRO desenvolveram o olhar e a escuta, ação/reação, o tocar e o ser tocado a partir da trajetória pessoal e acadêmica por dentro do curso.
- c) Estabelecer possíveis entendimentos sobre os limites e as possibilidades do Curso UNIAFRO.

Esta é uma pesquisa qualitativa que, por seu desenvolvimento e espaço pesquisado, assume contornos de estudo de caso. Além disso, analisa a natureza e os processos do Curso de Extensão UNIAFRO em seus aspectos teóricos e estratégias protagonizadas pelas professoras coordenadoras na UFRGS. A dissertação resulta de uma abordagem qualitativa, segundo os pressupostos propostos por Minayo (2006) que privilegiam a relação intersubjetiva entre pesquisadora e interlocutoras. A pesquisa potencializa a voz de professoras coordenadoras do UNIAFRO, cujas narrativas de suas experiências permitiram eviden-

ciar suas ações, sentidos, relações com a universidade e com os demais sujeitos que interagem no espaço acadêmico, assim como suas lutas e estratégias pedagógicas desenvolvidas no decorrer do curso de extensão. É uma produção do conhecimento que torna as professoras, mulheres, protagonistas. Por meio de planejamentos e ações que envolvem experiências, as professoras coordenadoras produziram suas subjetividades que são mediadas pelas suas trajetórias, formação, memórias e ações de combate ao racismo e intersecções de raça e gênero.

No primeiro momento, explorei o diário de campo como ferramenta de aproximação inicial junto ao Curso de Aperfeiçoamento UNIAFRO. Já para a segunda fase da pesquisa, ou seja, a inserção no campo deste estudo de caso, procurei conhecer as professoras coordenadoras, sujeitas da investigação. E, posteriormente, desenvolvi as entrevistas orientadas pelas questões em anexo. O critério utilizado para selecionar as sujeitas da pesquisa deu-se pelo conhecimento e experiência acumulados, sabendo que estas professoras foram as principais mentoras, organizadoras e coordenadoras do Curso de Aperfeiçoamento UNIAFRO. São, por isso, protagonistas tanto das ideias quanto da bagagem e acúmulo teóricos desenvolvidos no decorrer do curso. O período e o conteúdo investigados do Curso de Aperfeiçoamento UNIAFRO correspondem às ações formativas de 2013 a 2018.

Para registrar a experiência das sujeitas, utilizei entrevistas semiestruturadas, o que é mais flexível e permite ao pesquisador a inclusão de novos elementos que emergem do campo, que, por sua vez, possibilitam aprofundar o estudo e responder a questões da pesquisa. As sujeitas entrevistadas são as professoras que integram a coordenação do Curso de Aperfeiçoamento UNIAFRO. A princípio, as entrevistadas foram cinco professoras, a solicitação de agendamento das entrevistas aconteceu por e-mail.

A entrevista foi composta por seis questões abertas, para que as professoras expressassem as suas concepções sobre o tema. Foi utilizado o gravador, perante a assinatura do termo de consentimento das entrevistadas. Duas entrevistas foram realizadas via celular, por chamada de vídeo, porque as entrevistadas encontravam-se em recuperação de saúde, as outras três foram presenciais. Depois das entrevistas, foi realizada a transcrição dos áudios.

Além das entrevistas semiestruturadas, utilizei, como coleta de dados, os registros e documentos referentes ao Curso de Aperfeiçoamen-

to UNIAFRO de 2013 até 2018. Dentre estes documentos, estão livros produzidos pelo próprio curso (Curso de Aperfeiçoamento UNIAFRO: política de promoção de igualdade racial na escola, organizadoras: Gládis Silva Kaercher e Tanara Forte Furtado. 1.ed. Porto Alegre: Evangraf, 2014) e as bases curriculares nacionais para a implementação de uma educação para as relações étnico-raciais, como o Artigo 26A.

## **Análise e Interpretação**

A análise e interpretação do material de campo foram realizadas segundo as concepções teóricas dos estudos feministas negros e de gênero (GOMES, 2017; SILVA, 2007; CARNEIRO, 2011; HOOKS, 2019, RIBEIRO, 2017) na perspectiva qualitativa da educação. Um desvendamento do significado consensual daquilo que nos propomos interpretar e estabelecermos uma crítica acerca dos dissensos e das contradições dos significados e sobre as suas relações com o contexto (MINAYO et Al., 2002; MINAYO, 2006). O percurso metodológico seguiu as etapas citadas, buscando estabelecer relações, processos entre os sujeitos investigados e a universidade, apresentando os limites e possibilidades do UNIAFRO como proposta para uma Educação das Relações Étnico-Raciais dentro e fora do espaço acadêmico. É importante afirmar que as etapas da pesquisa não estão separadas do todo e nenhuma se fecha para iniciar outra, constitui um processo contínuo, valorizando cada parte e sua integração no todo.

É importante salientar o papel importante das professoras sujeitas da pesquisa, enquanto intelectuais, visto que essas educadoras negras tiveram uma forte inserção na educação a partir dos movimentos sociais negros, ou seja, que estavam em ação direta com as escolas, a academia e as comunidades negras, ao mesmo tempo, construindo e ressignificando o sentido da negritude em suas vidas e na vida de outras pessoas.

Essas mulheres negras intelectuais inspiram por suas ideias, por suas práticas docentes como também por suas palavras. Nilma Gomes, na obra: “O movimento negro educador” (2017), afirma que os saberes construídos pela comunidade negra e sistematizados pelo Movimento Negro e as estratégias de emancipação sócio-racial conseguem ativar em nós a capacidade de espanto e de indignação que sustentam uma nova teoria e uma nova prática inconformista, desestabilizadora e re-

belde que pode se dar ao assumir o compromisso pela educação para as relações étnico-raciais, por meio de uma pedagogia da diversidade. Para Nilma Gomes:

A pedagogia da diversidade pode ser considerada como produto da luta contra hegemônica no campo educacional e está no cerne do processo de emancipação social na educação. Ela poderá ser mais alimentada e desenvolvida se conseguirmos realizar uma ecologia de saberes, incorporando nesta as múltiplas dimensões formadoras e conhecimentos dos sujeitos sociais: práticas, sentimentos, valores, corporeidade, gestos, culturas. Por isso ela tem que ir além da escola (GOMES, 2017, p. 135).

Ir além da escola envolve também a universidade nos seus cursos de formação de professores e outros sujeitos inseridos nestas instituições. A integração dos saberes entre docentes e discentes dentro da universidade é muito importante, como aponta Olga Pombo (2005, p. 12):

Universidade é polo de investigação, um lugar de conhecimento novo, ela vai ter que acompanhar as transformações da sociedade, vai ter que adotar, e simultaneamente apoiar, as exigências interdisciplinares (desenvolver o conceito de interdisciplinar) que atravessam hoje a construção de novos conhecimentos.

Segundo Boaventura dos Santos (2002), a universidade precisa assumir as perspectivas interculturais que possibilitem o reconhecimento da existência de sistemas de saberes plurais, alternativos na ciência moderna ou que, com esta, articulem-se em novas configurações de conhecimentos. Na universidade é necessário considerar não somente a permanência material dos alunos negros, mas também a simbólica, que agrega fatores subjetivos e interpessoais.

A postura antirracista não é algo simples ou fácil de articular e assumir dentro de espaços tomados pelo poder hegemonicamente branco e patriarcal, ela requer esforços profundos do ponto de vista pessoal, intelectual, de identidade e profissional.

É fundamental fazer o exercício epistêmico de compreender como se elaboram práticas antirracistas nos espaços escolares, não com a intenção de oferecer receitas prontas, mas com a compreensão de que as marcas sofridas pelo racismo nos bancos escolares não podem passar despercebidas pela falta de práticas antirracistas, ou seja, de que os alunos negros encontram poucos educadores ou, muitas vezes, nem

encontram educadores preocupados e engajados em mudar as práticas de preconceitos e racismo.

Os saberes se apresentam nos processos identitários negros, com seus sujeitos protagonistas, com sua arte estética negra, politizado e politizante, pois a educação para as relações étnico-raciais educa e reeduca os sujeitos na compreensão de que podemos e devemos enfrentar o racismo. De acordo com Gomes (2017, p. 89) enfrentar o racismo no Brasil é algo complexo, uma postura política que declara explicitamente o vínculo com uma cultura ancestral.

Portanto o Curso de Aperfeiçoamento UNIAFRO/UFRGS apresenta todo esse formato de um curso voltado a Educação antirracista, que segundo a visão de uma das coordenadoras, professora Gládis, o UNIAFRO rompe não só com a invisibilidade da população negra como também atinge os discursos e práticas racistas. No Rio Grande do Sul este tipo de curso precisa provocar o estranhamento necessário, visto que o Estado se narra de maioria branca e origem europeia. A presença do negro é muito negada. Então precisamos quebrar este mito para as pessoas falarem sobre isto.

A partir dos relatos das protagonistas do Curso de Aperfeiçoamento UNIAFRO, fica expresso que o exercício da docência está intrínseco a uma abordagem que privilegia a relação entre teorias e práticas, com possibilidades de entrelaçar o trabalho intelectual e o comprometimento com questões sociais e raciais.

Nessa direção, a educação antirracista é um exercício de cidadania, por meio de políticas públicas e da afirmação da diversidade cultural, como é o caso da Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER). A ERER é uma possibilidade de enfrentamento às desigualdades sócio-raciais no momento em que discute como se estruturam as desigualdades no país e na sociedade e as formas de enfrentar essas desigualdades pelo acesso à educação, por meio da disputa de um lugar nas universidades públicas. A ERER também promove debate e práticas contra a discriminação racial e do racismo estrutural como um elemento que se desenvolve, integra a organização econômica e política da sociedade.

Para outra coordenadora do UNIAFRO/UFRGS, professora Tanise, o sentido do trabalho do ERER

Foi um grande divisor de águas!! Tanto pessoal como profissionalmente, foi um espaço-tempo de aprendizagens, em relação a

conhecer as pessoas de verdade, de me descobrir com limites e potencialidades, de repensar o fazer pedagógico em diferentes espaços e condições, em entender a percepção dos outros sobre tal temática, e como pessoas lidam com a empatia e complexidade do racismo no cotidiano.

Buscar os sentidos, pois somos tudo o que nos atravessa, nossas histórias, aquilo que fizemos e que tocamos e somos tocados, do diferente que nos ajuda a entender o que se é. Para Foucault (2005, p. 116): “Os modos de existência ou possibilidades de vida não cessam de se recriar, e surgem novos”. Muito bem definido pela coordenadora UNIAFRO, professora Tanara:

Tem um sentido que é fundante de todos os outros que é o sentido da ação. É o agir, não basta saber, não basta pensar, não basta ler, não basta refletir, se tu sai na rua e tu vê um adolescente negro sendo esfaqueado pela polícia e tu não faz nada. Então não adianta tudo que tu leu, refletiu. Acho que é uma frase que é de uma mulher negra, não sei se Angela Davis: ‘Não basta combater o racismo é preciso ser antirracista’. O racismo é estruturante na sociedade brasileira.

Foram vários sentidos de uma educação antirracista encontrados a partir da perspectiva das coordenadoras do Curso de Aperfeiçoamento UNIAFRO/UFRGS, novamente sua coordenadora professora Gládis indica quais são esses sentidos:

Provocar o exercício de autorreflexão. As pessoas passam a pensar sobre si mesmas, ações passadas, episódios vivos de suas memórias. Este olhar para si mesmo é que produz efeitos. O UNIAFRO me fez entender que o racismo se desconstrói mais efetivamente quando é desconstituído de dentro para fora. Do seu pensamento, de suas ações para discussão do racismo como um fenômeno social coletivo.

O compromisso de educadores e de toda a comunidade torna-se um fator indispensável para construção de uma sociedade com menos discriminações e exclusões. Não é possível banir o racismo e discriminações nas escolas sem um trabalho de educação para as relações étnico-raciais.

O sentido da educação antirracista na perspectiva da professora Patrícia, entrevistada na pesquisa, define-se como:

Trabalhar educação étnico-racial é assumir um pacto social sem prazo de fim! É compromisso de existência no mundo, pois tudo em você e no mundo a sua volta será afetado, e poderá te afetar de várias formas. Não há como sair do mesmo jeito que se entra numa luta como esta, que é para além de um fazer pedagógico, é um fazer existencial. Vivemos nesta luta!! Vivemos para esta luta!! Assumir a Educação Antirracista é assumir um lado de existir na sociedade.

## **Considerações finais**

A partir da pesquisa da dissertação destaco que os sentidos para uma educação antirracista na perspectiva de suas coordenadoras são os seguintes:

1. Sentido identitário: Houve um processo de empoderamento em que estas categorias serviram para constituir processos de formação, auto-identidade e afirmação. Para entrevistada Tanara: “Me descobri negra dentro do curso, tiveram impacto muito grande e levaram os cursistas a mudanças e impactou nas escolas”.
2. Sentido atitudinal: Provocar o exercício de autorreflexão. As pessoas passam a pensar sobre si mesmas, ações passadas, episódios vivos de suas memórias. Este olhar para si mesmo é que produz efeitos. De acordo com a sujeita da pesquisa, prof.<sup>a</sup> Patrícia: “O UNIAFRO me fez entender que o racismo se desconstrói mais efetivamente quando é desconstruído de dentro para fora”
3. Sentido da coletividade: Demarcado pelas palavras da sujeita da pesquisa, prof.<sup>a</sup> Tanise “Gostaria de dizer o quanto o UNIAFRO pra mim foi transformador e consolidou o que eu já fazia e me fortaleceu nesta rede. Estar em contato com os professores de diferentes lugares, as pesquisas, as dificuldades são importantes.

4. Sentido da ação: Muito bem descrito pela sujeita entrevistada, prof<sup>a</sup> Tanara “Numa sociedade racista, machista e classista o sentido fundante é o da ação. É o agir, não basta saber, não basta pensar, não basta ler, não basta refletir [...] é preciso ser antirracista”.
5. Sentido Ontológico: Ser Humano, caracterizado pela entrevistada prof.<sup>a</sup> coordenadora do UNIAFRO, Leni: “É assumir um compromisso de existência no mundo pela diversidade, pois tudo o que se faz será afetado. É uma busca pra mudar quem está contigo e a sociedade”.

Assim foi possível perceber que dentre esses sentidos para as sujeitas da pesquisa, que elas pautaram, por meio do curso, em suas trajetórias acadêmicas, a promoção de uma educação antirracista e o reconhecimento de que as políticas públicas são necessárias e emergentes nos espaços educativos da universidade e da sociedade.

## Referências

CARNEIRO, S. **Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil**. Selo Negro, 2011

FOUCAULT, M. **Em defesa da sociedade: curso no Collège de France (1975-1976)**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

FREIRE, P. **Paulo Freire para Educadores**. São Paulo: Arte e Ciência, 2004.

GOMES, N. L. **O Movimento Negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação**. Petrópolis: Vozes, 2017.

HOOKS, B. **Erguer a voz: pensar como feminista, pensar como negra**. São Paulo: Elefante, 2019.

MINAYO, M. C. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2016.

MINAYO, M. C. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo: Hucitec, 2006.

MINAYO, M. C.; et al. Hermenêutica-dialética como caminho do pensamento social. MINAYO, M. C. S.; DESLANDES, S. F. (Orgs.). **Caminhos do pensamento: epistemologia e método**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2002. Pp. 83-107

POMBO, O. Interdisciplinaridade e integração dos saberes. **Liinc em revista**, v. 1, n. 1, 2005.

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

SANTOS, B. S. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, n. 63, pp. 237-280, 2002.

SILVA, P. B. Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil. **Educação**, v. 30, n. 63, pp. 489-506, 2007.

## DESCOBRINDO A NARRATIVA DA MINHA HISTÓRIA

Cristiane da Silva Costa

Refletindo sobre como seriam essas primeiras linhas, realizo uma breve retrospectiva dos caminhos percorridos até então. Contarei um pouco da minha história de vida, trajetória profissional e acadêmica, destacando, de alguma forma, o que me constitui e me tornou o que sou hoje. Assim, nessas primeiras linhas, agradeço às políticas de ações afirmativas por possibilitar e viabilizar que essa história seja escrita por uma Doutoranda em Educação, aliás, a primeira de muitas gerações das famílias a qual pertença. Nesse contexto, utilizo-me das palavras de Grada Kilomba descrevendo-me nesse processo pois, assim como a autora

Eu sou quem descreve minha própria história, e não quem é descrita. Escrever, portanto, emerge como um ato político [...] o ato da escrita como um ato de *tornar-se* e, enquanto escrevo, eu me torno a narradora e a escritora da minha própria realidade, a autora e a autoridade na minha própria história (KILOMBA, 2019, p. 28).

Sou mulher negra; filha de uma dona de casa e de um policial militar (hoje aposentado), irmã mais velha entre três filhos e mãe de um menino lindo! Sou professora de Educação Física e Fisioterapeuta, funcionária pública e estudante de Pós-Graduação.

Sempre tive o apoio e o incentivo da minha família para os estudos, e em especial, da minha mãe, dona de casa que com Ensino Médio técnico trabalhou até o nascimento dos filhos, interrompendo suas atividades laborais para dedicar-se mais a nós. Meu pai, vindo do interior do Estado, concluiu o Ensino Fundamental já adulto, quando estava quase se aposentando.

Lembro-me de uma infância feliz, não havia perigo em brincar na rua onde morava, nos finais de semana visitava minha avó onde encontrava minhas tias, tios, primas e primos dos quais tenho boas e divertidas recordações. Fui uma criança bastante curiosa e lembro-me de uma

alfabetização que se deu de forma lúdica através das brincadeiras que simulavam uma sala de aula, com primos e primas, antes mesmo que eu entrasse para a escola. Essa curiosidade, característica motivadora, que me acompanha até os dias de hoje, me faz lembrar a seguinte passagem de Michel Foucault,

Quanto ao motivo que me impulsionou foi muito simples. Para alguns, espero, esse motivo poderá ser suficiente por ele mesmo. É a curiosidade – em todo caso, a única espécie de curiosidade que vale a pena ser praticada com um pouco de obstinação: não aquela que procura assimilar o que convém conhecer, mas a que permite separar-se de si mesmo. De que valeria a obstinação do saber se ele assegurasse apenas a aquisição dos conhecimentos e não, de certa maneira, e tanto quanto possível, o descaminho daquele que conhece? Existem momentos na vida onde a questão de saber se se pode pensar diferentemente do que se pensa e perceber diferentemente do que se vê é indispensável para continuar a olhar ou refletir (FOUCAULT, 1998. p. 13).

E assim, cursei o Ensino Fundamental numa escola pública, onde tive a opção de cursar o Ensino Médio, na época, minhas opções eram o Segundo Grau Preparatório para o Trabalho ou o Curso de Magistério. Ansiosa por trabalhar, escolhi o primeiro curso, porém, já na metade do primeiro ano, sabia que não daria continuidade, pois, para minha frustração, a preparação para o trabalho estava somente na nomenclatura desse. Foi então que dei início a minha trajetória como estudante da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, concluindo o Ensino Médio na antiga Escola Técnica de Comércio (ETC)<sup>1</sup> da UFRGS, no Curso de Técnico em Secretariado.

Nesta escola, além da oportunidade de realizar um curso técnico, conheci uma nova estrutura e organização de ensino, pois a Escola fazia parte de um contexto diferenciado, estava atrelada à esfera federal, sendo na época uma unidade da Universidade. No curso escolhido, o de Técnico em Secretariado conheci algumas áreas de atuação profissional, através de estágios extracurriculares, vivenciando algumas realidades de trabalho, as quais achava que tinha afinidade.

Essas experiências possibilitaram-me perceber que os caminhos, até então trilhados, não eram aqueles que eu daria continuidade no meu

---

<sup>1</sup> Com a criação dos Institutos Federais, a Escola Técnica de Comércio da UFRGS, em 2008, passou a integrar o Instituto Federal do Rio Grande do Sul (IFRS).

futuro profissional. E como tudo nessa vida, percorremos caminhos onde perder-se e (re)encontrar-se faz parte. Esses percursos permeados de possibilidades e perspectivas, nos permitem desbravar outros rumos e tecer novas histórias. Como dizia Paulo Freire (2000, p. 26) “mudar é difícil, mas é possível!”

Assim, retomei algumas memórias, as quais refiro-me no sentido da “memória que tece lembranças, que mescla o passado, revê o curso do presente e que pode inspirar o futuro” (PINTO, 2001, p.117). Então, após realizar estágios em áreas mais administrativas e conhecendo um pouco de algumas profissões que via como possibilidade profissional, me vejo revisitando os tempos da escola fundamental, reencontrando lembranças felizes das aulas e professores de Educação Física. Eu, que não quis cursar o Curso de Magistério, me vi, ao final do Ensino Médio, desejando ser professora! Assim, acrescentei a minha rotina, um planejamento de estudos com foco na aprovação no vestibular da UFRGS, conciliando com estágio, pois era com aquela remuneração que comprava os livros para estudar.

Cursar a Graduação numa Universidade Pública era o caminho possível, considerando que não haveria como pagar uma faculdade. Soma-se a isso, o fato de que na época, não havia PROUNI, FIES, políticas de ações afirmativas ou qualquer outra forma de equiparação para o ingresso no Ensino Superior. O processo de seleção era um tanto desigual, especialmente para quem era pobre e negra(o). Porém, mesmo sem conseguir fazer o tal cursinho pré-vestibular, por falta de condições financeiras, tive a ajuda da família e de amigas para que estudasse em casa e, felizmente fosse aprovada no vestibular.

Ao ingressar na faculdade, me vi encantada com o ambiente acadêmico, em especial, com o da antiga Escola Superior de Educação Física (ESEF)<sup>2</sup>. Lá, me empenhei em realizar o curso com muito entusiasmo e dedicação, explorei as oportunidades que me foram possíveis na Universidade, participei de atividades de extensão, estágios extracurriculares e grupos de pesquisa. Sabia que precisava aproveitar ao máximo tudo aquilo que a Universidade poderia me proporcionar.

Nessa época, porém, observava algo diferente, nós, negros, éramos raridade nessa instituição. Eu era uma “exceção à regra”, pois in-

---

<sup>2</sup> Atualmente, a antiga Escola de Educação Física (ESEF) é uma das faculdades que compõem a Escola de Educação Fisioterapia e Dança (ESEFID) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

gressavam 75 estudantes por semestre, e em média a quantidade de negras(os) que entravam por semestre ficava em torno de dois estudantes. Mas, apesar de notar que havia pouquíssimos negros no ambiente acadêmico, não me dava conta da existência do racismo estrutural, que permeia nossa sociedade pois

O racismo é uma decorrência da própria estrutura social, ou seja, do modo “normal” com que se constituem as relações políticas, econômicas, jurídicas e até familiares, não sendo uma patologia social e nem um desarranjo institucional. O racismo é estrutural (ALMEIDA, 2018, p. 38).

Essa estatística poderia ser ainda mais desigual, considerando que entrar numa faculdade pública, sem condições de manter-se como estudante dessas instituições, ainda é uma realidade que enfrentamos. O único colega negro que ingressou comigo naquele semestre, teve que desistir do curso acho que ainda antes de completar um ano de faculdade, devido a conflitos de horários entre o seu trabalho e os estudos. Era (e ainda é) muito difícil encontrar um curso de graduação com ofertas de disciplinas à noite ou em horários mais flexíveis para quem tem de trabalhar, contudo, agora as coisas parecem que estão mudando um pouco.

Recordo que em meados do curso também quase desisti, na verdade tive a sensação de não me encontrar profissionalmente, sendo que muitos colegas já sabiam qual área de trabalho era a sua preferência e onde ou no que iriam trabalhar. Não foi tarefa fácil, mas enfim, ao encontrar minhas áreas de interesse, participei de algumas seleções para bolsista de extensão e iniciação científica. Foram experiências enriquecedoras, participei de grupos de estudo, projetos de extensão, apresentei um trabalho de iniciação científica<sup>3</sup>, acompanhei e auxiliei em algumas Dissertações de Mestrado.

Após concluir a Graduação iniciei uma maratona de concursos e processos seletivos, visando uma colocação no mercado de trabalho. Observei, na maioria das vezes, que para exercer a docência na rede de ensino privada, precisava preencher alguns “requisitos relacionados à aparência” e, eu, não me encaixava em alguns perfis.

---

<sup>3</sup> COSTA, C. S. Instrumento para Conhecimento dos Hábitos Posturais de Escolares em Sala de Aula. In: **XIV Salão de Iniciação Científica**, 2002. (Apresentação de Trabalho).

Contudo, minha primeira experiência profissional após formada, se deu por contato com algumas colegas do grupo de estudo. Pois após concluída a Graduação fui “demitida” dos estágios extracurriculares nos quais atuava. Iniciei então minha trajetória como *personal trainer*, atividade com a qual me identifiquei muito e logo realizei uma Especialização nessa área. Então, buscando o aperfeiçoamento e ampliação de conhecimentos, procurei uma Pós-Graduação nesse campo de trabalho e, por indicação de colegas, fiz o Curso de Especialização em Personal Training da Faculdade Gama Filho/RJ. Ministrado aos finais de semana por professores de SP, RJ e PR, foi a partir desse curso, que me vi ainda mais motivada para dar continuidade aos estudos.

Foi durante essa Pós-Graduação que minha inclinação para a área da Saúde, e em especial, a Educação em Saúde, ficou ainda mais evidente. Logo, encantei-me com o curso e percebi que a abordagem de alguns professores, era um tanto quanto diferenciada, pois além da aplicação prática da teoria, esses demonstravam um conhecimento mais abrangente e bastante enriquecedor para quem buscava profissionalmente ampliar os horizontes.

Então, observando o currículo desses professores, constatei que além de atuarem e desenvolverem na prática esse conhecimento, esses, possuíam outra graduação na área da saúde, além da Educação Física. Assim, almejando ampliar e aprofundar a minha formação, comecei a cogitar a hipótese de cursar uma nova graduação que me conferisse um diferencial no mercado de trabalho.

E foi imediatamente, ao concluir essa Especialização, que comecei a cursar o Bacharel em Fisioterapia, no centro Universitário Metodista IPA, pois nesse ano havia um projeto de expansão do Centro Universitário, que ofertou uma quantidade significativa de bolsa de estudos, sendo um percentual dessas bolsas destinadas às Políticas de Ações Afirmativas, possibilitando uma ampliação do acesso de alunos negros(os)/pardas(os) e de baixa renda nessa instituição privada.

No primeiro semestre do curso de Fisioterapia, recebi o convite de uma outra ex-colega da Educação Física para trabalhar com o Método Pilates. Assim, pude trabalhar de forma autônoma por mais de 7 anos, sendo instrutora do referido método. Para isso, ao longo de alguns meses, me dividi entre o curso de Fisioterapia e algumas viagens para a realização do curso de formação, que na época, estava surgindo como uma novidade e o curso não era oferecido em Porto Alegre. Fo-

ram meses de muitas experiências, conhecendo novas realidades, oportunidades de trabalho e um novo método de atividade física, bem como, também, de reabilitação.

A segunda graduação, então, foi iniciada com muitas expectativas e algumas incertezas. Essas incertezas, fizeram com que eu me desse conta da necessidade de sair em busca de novas perspectivas, pois achava que não tinha afinidade com o ambiente hospitalar e não me adaptaria aos estágios obrigatórios realizados dentro desses. Hoje, acredito que isso ocorria por, na época, desconhecer totalmente o trabalho, as rotinas e o próprio ambiente hospitalar, o que me fazia acreditar que esse trabalho fosse muito “doloroso” para quem está acostumada a tratar com a saúde, não com a doença. Porém, felizmente, durante o curso, descobri o quanto estava enganada...

E como eu estava enganada! Logo no primeiro estágio no hospital, me vi muito entusiasmada pela reabilitação pós-cirurgia cardíaca. E isso só veio a reforçar meu encantamento pelas questões relacionadas à Educação em Saúde, à Educação e atividade física em prol da reabilitação, em prol da saúde... E assim, vieram os demais estágios curriculares, até que, iniciando meu estágio curricular em Unidade de Tratamento Intensiva, já no sexto semestre, fui chamada pela primeira vez, em um dos muitos concursos públicos realizados.

Foi então, que comecei a trabalhar como professora de Educação Física da rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, função que exerço até os dias de hoje e, na mesma escola. Foi nessa instituição que me deparei com a realidade das escolas municipais de Porto Alegre que, além das situações de vulnerabilidade e precariedade daquele ambiente, me vi desafiada a trabalhar sendo uma referência para aquelas crianças, que na sua maioria negras, viram em mim a representatividade racial, a primeira professora negra daquela escola.

Assim, conciliei a faculdade, minhas aulas particulares e a função de professora de Educação Física em escola pública até concluir o curso de Fisioterapia, momento em que estava grávida do meu filho. A partir de então tudo, tudo mesmo, foi diferente. Conciliar a maternidade, o trabalho, as atividades domésticas e os estudos não é tarefa fácil, nem um pouco! Contudo, à medida que o tempo passava, fui percebendo a necessidade de continuar meus estudos, de ampliar os horizontes, aprender mais... Ser mulher negra, numa sociedade ainda racista e machista, é muito difícil e, às vezes, doloroso! Temos que estar sempre a

frente, não temos o direito de nos manter na média e de levarmos a vida sob essa concepção. Parece que temos o tempo inteiro que provar o quanto somos capazes, temos que sempre ser a mulher-maravilha, a guerreira, a batalhadora, mas sinceramente, tem uma hora que cansa!

Porém, hoje me dou conta que devido a tudo isso e se eu cheguei até aqui é porque tenho também o compromisso de participar desse processo tentando fazer minha parte colaborando em mover essa estrutura e, principalmente para que os mais novos como meu filho não sofram tanto. Que os mais novos tenham uma representatividade expressiva, em especial no ambiente acadêmico, hoje ainda tão fechado.

Quanto ao Mestrado, já havia feito duas tentativas anteriormente, mas sem sucesso, acabei desistindo. Contudo, hoje tenho a certeza de que meu filho e minha responsabilidade como mãe me motivaram novamente, a continuar estudando. Então fui em busca de um curso que abarcasse às áreas do conhecimento com as quais me identifico, assim, conheci o curso de Saúde Coletiva, mas como era em uma Universidade privada precisaria de uma bolsa de estudos que só consegui após insistentes três seleções que fui aprovada, mas que sem a bolsa não conseguiria realizar a Pós-Graduação.

O Mestrado possibilitou uma enriquecedora experiência como estudante e profissional, foram dois anos intensos de muita aquisição de conhecimento e troca de experiências, ideias e conhecimentos com os colegas e professores das mais diversas profissões que compõem as áreas da Saúde e das Ciências Humanas. Contudo, apesar de ainda me sentir uma “exceção à regra”, tive também uma grata surpresa ao ser coorientada por uma mulher negra, Pós-Doutoranda, que me serviu de inspiração e me fez, novamente, pensar naquelas questões que envolvem os caminhos que trilhei em relação a trabalho, vida acadêmica e meu compromisso na sociedade como mulher negra. Sentia que não estava sozinha nessa empreitada, o caminho era esse mesmo!

Minha Dissertação denominada “Utilização dos Serviços de Saúde por comunidades quilombolas no Estado do Rio Grande do Sul”<sup>4</sup>, permitiu uma aproximação com a população quilombola, conhecendo um pouco mais sobre a vida daquelas famílias. O conhecimento sobre essa população, que na sua maioria é negra, com certeza, representou

---

4 COSTA, Cristiane da Silva. **Utilização dos serviços de saúde em comunidades quilombolas do estado do Rio Grande do Sul**. [Dissertação de Mestrado]. São Leopoldo: Unisinos, 2015.

muito para meu crescimento, reconhecimento e pertencimento quanto ao que hoje estou ainda a me constituir.

Após concluir o Mestrado, estava mais convicta de que deveria continuar minha formação acadêmica, foi então que comecei a pensar no Doutorado. Contudo, não realizei o processo seletivo de imediato, ainda havia algumas dúvidas quanto ao curso. Então, realizei uma disciplina como aluna PEC<sup>5</sup> do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (PPGEdu/UFRGS), que mesmo ocorrendo em um período de greve, onde o funcionamento da Universidade foi parcial, fazendo que essa experiência não fosse aproveitada de uma forma tão efetiva, serviu-me como uma referência sobre áreas de estudo e linhas de pesquisa do programa.

Um tempo depois, ao ter conhecimento de que o Pós-Graduação em Educação da UFRGS iria oferecer cotas pela política de ações afirmativas em seu processo seletivo, realizei minha inscrição e logo iniciei uma preparação que está muito além de somente estudar para uma prova de seleção, pois constitui-se de um processo ao longo de um semestre com várias etapas, como a de prova escrita, envio do memorial descritivo e do projeto de pesquisa e, por então, a etapa da entrevista.

Quando, enfim soube o resultado, entendo que a felicidade sentida ao ser aprovada carregava algo que ia além de uma satisfação pessoal, representava algo maior, algo que hoje, já na segunda metade do curso consigo talvez consiga definir como algo coletivo, representativo para muitas pessoas, que extrapola o parentesco sanguíneo ou proximidade física, é uma conquista de muitos, representada por mim e pelos colegas que também participam da construção deste livro.

Atualmente, no cenário político social, ser estudante de Pós-Graduação em uma Universidade Pública significa enfrentar muitos desafios, especialmente se o ingresso foi por meio das políticas de ações afirmativas. Contudo, ao reingressar na UFRGS, agora como Doutoranda me sinto em uma posição, na qual assumo um compromisso com as próximas gerações um tanto desafiador. Tenho consciência de que esse lugar que hoje ocupo tem sua importância tanto em relação à representatividade, como em disseminar a luta antirracista e feminista a qual hoje, mesmo que de uma forma mais discreta, mas não menos importante, me vejo inserida.

---

5 O PEC (Programa de Educação Continuada) possibilita alunos já graduados a cursar uma disciplina por semestre no PPGEdu/UFRGS.

## **Desafios dessa etapa chamada Doutorado...**

Passada a tensão do processo seletivo e a euforia da aprovação, me vejo então, Doutoranda em Educação! Já de início percebo que o projeto de pesquisa apresentado no processo seletivo, a meu ver, tornara-se quase inviável devido ao tema ser relacionado às políticas públicas, hoje desvalorizados pelo atual contexto sociopolítico, econômico e cultural do nosso país, em especial a falta de investimento no SUS. Assim sendo, o “plano B” seria então tratar sobre um tema o qual me instiga há mais 13 anos, desde que comecei a trabalhar como professora em escola pública, meu projeto de pesquisa trataria sobre a saúde dos professores.

Os caminhos e descaminhos da Pós-Graduação, construções e desconstruções, idas e vindas fazem parte desse processo que também é coletivo e individual, carrega a história de vida de cada um, com suas (re)significações e (re)constituições a cada etapa vencida. Minhas escolhas têm muito daquilo que vivi, que experimentei... o fato de exercer a docência numa comunidade de grande vulnerabilidade social, potencializa ainda mais a complexidade envolvida nessa atividade de trabalho. Observo que minhas angústias enquanto professora também são vivenciadas por colegas. Percebo que o trabalho que muitas vezes dá sentido à vida das pessoas, também adocece!

Dessa forma, a minha pesquisa de Doutorado aborda os temas da Educação e da Saúde, discorrendo sobre as questões relativas à Saúde-Doença no trabalho a partir dos contextos vividos no fazer docente. Trata-se de um estudo sobre o adoecimento, as situações de afastamento e a medicalização, mas também, versa sobre a alegria, a satisfação e a promoção de saúde no trabalho docente. Inspirada nas escrevivências<sup>6</sup> de Conceição Evaristo, essa tese está se desenvolvendo por meio de narrativas de vida e profissional.

Por meio de escritas narrativas sobre as histórias de vida e de docência de professores, busca-se contribuir para uma maior visibilidade do contexto de trabalho desses profissionais, problematizando as questões da saúde docente sob a ótica daqueles que são os próprios

---

<sup>6</sup> Escrevivência é um termo de autoria da escritora Conceição Evaristo, o qual representa uma escrita de narrativa singular, que ao mesmo tempo, também, exprime uma coletividade. A partir vivências, escritas narrativas traduzidas de forma que “histórias inventadas, mesmo as reais, quando são contadas (EVARISTO, 2017).

protagonistas da sua atividade laboral. Essas escritas únicas, autênticas, marcadas por experiências de vida, que (re)constroem e (re)compõem histórias individuais de memórias coletivas, trazem o que há de singular naquilo que também é vivido e experimentado no trabalho, propondo um outro olhar sobre o fazer docente.

Busco com essas escritas possibilitar um melhor entendimento a respeito dos desdobramentos e atravessamentos das condições e relações do trabalho na saúde docente, dando visibilidade aos sentimentos e as emoções que perpassam a vida profissional de professores (de Educação Básica de uma rede pública municipal), problematizando as relações que envolvem a questão Saúde-Doença dessa categoria trabalhadora. Trata-se poder contar e estimular a contação dessas histórias, assim como de poder narrar sobre as histórias contadas, construindo e reconstruindo o próprio trabalho, o próprio fazer docente.

Como uma escrevivência, busco colocar em palavras aquilo que é vivenciado, percorrendo questões que destacam algumas temáticas pertinentes ao trabalho docente, dentre as quais, as condições e as relações de trabalho, abordando temas como a desvalorização da Educação e do Serviço Público, além de questões envolvendo racismo institucional e a interseccionalidade – professora, mulher, negra e pobre.

Assim, assumo um compromisso com meus pares, ao chegar a esse curso de Doutorado compondo a primeira turma de cotistas negros/negras da Pós-Graduação em Educação da UFRGS. Além disso, desafio-me a compor uma tese na área da Educação com o enfoque da saúde e a construir um estudo acadêmico, a partir dos contextos docentes, descritos por esses profissionais que sofrem, adoecem, mas que encontram prazer e satisfação na Educação, persistindo mesmo em tempos difíceis... Profissionais que são resistência!

## **Agradecimentos**

Agradeço ao meu orientador Ricardo Burg Ceccim pela paciência e dedicação fundamentais para o desenvolvimento da minha tese, ainda em andamento, bem como o apoio da Capes para o desenvolvimento dessa pesquisa de Doutorado em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

## **Referências**

ALMEIDA, S. L. **O que é racismo estrutural?** Belo Horizonte: Letramento, 2018.

EVARISTO, C. **Becos da memória.** Rio de Janeiro: Pallas, 2017.

FOUCAULT, M. **História da Sexualidade II - O uso dos Prazeres.** 8ª ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1998.

KILOMBA, G. **Memórias da plantação. Episódios de racismo cotidiano.** Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

FREIRE, P. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos.** São Paulo: Editora UNESP, 2000.

PINTO, M. C. B. V. Memória. In: FAZENDA, I. **Dicionário em construção: interdisciplinaridade.** São Paulo: Cortez, 2001. Pp. 115-117.



## O MACULELÊ NAS ANDANÇAS DE UMA KILOMBOLA

Daisy Regina De Souza Reis

Sou Negra  
Sou  
enquanto  
Sou  
Estado de Existência

Formas e pensamentos  
persistem nessa jornada  
com o olhar daquele  
moço  
me calo  
me afasto  
há propósitos maiores  
meu turbante colorido  
sei que é mais  
além

Olhar para os mais  
velhos  
repercute certo espírito  
jogo ou sensação  
ora me afasto  
ora me vejo  
quando

jogada, repleta, incerta  
timidez  
no  
chão  
existe um lugar de fala  
ao infinito  
consiste em viver  
pede  
benças  
enraíza a planta do pé no  
chão  
há imperfeitas perfeições  
aclama por um pátio  
com sol ou chuva  
quer um lugar  
o leito do meu lar  
que alcance a poeira do  
asfalto  
para acalantar minha  
alma  
para que essa história  
nunca se acabe  
ora transbordo em mim  
abrigo  
o princípio do  
recomeço e do começo  
Fim.

*por Daisy Reis*

## Da Porteira pra dentro<sup>1</sup>

Um dia acordei, pensava que havia sido apenas um sonho, pois então, sonho sempre sonhei, mas dessa vez me vi abrindo a Porteira, quando de repente senti uma brisa e logo em seguida uma força nunca antes sentida, tamanha dimensão, só sei que eu queria fechar a Porteira. Mas por que eu estava lá? Sei que sonhos são sinais divinos para a cultura afro-brasileira, há muito significado nisso. Tudo que eu senti na pele, não parecia nem de longe um sonho, era uma sensação inexplicável (ANTHAKARANA, 2017)<sup>2</sup>.

O Meu Maculelê atravessou tempos, trouxe no cesto de palha algumas histórias, vários percursos dançantes e me fez chegar até o *Kilombo*. Ele é uma vivência conectada com as minhas crenças de vida. Sempre segui com o meu instinto conectado à sabedoria ancestral da minha Vó. Mesmo depois de anos, ela sempre esteve presente nas decisões que tomei, em relação a lugares e coisas que gostaria de fazer nessa vida.

Ela sempre foi o ponto de conexão de algo existencial maior. Na nossa cultura negra de terreiro, não precisamos ver para crer, a gente acredita que os nossos antepassados queridos estão para além da memória. Eles estão ao nosso lado, não no passado e sim no presente. E foi com essa força que segui lutando. Nunca foi fácil e nunca vai ser, mas tive o privilégio de renascer e me reencontrar com a força dessa ancestralidade dentro do território *Kilombola* Morada da Paz.

Conectei-me com uma das irmãs mais velhas e fundadoras do território assim que nos encontramos dentro da Faculdade de Educação, onde fui bolsista na *brinquedoteca*, durante o meu curso de Licenciatura em Dança. Aceitei estar ali porque queria continuar sendo uma brincante e porque eu teria a possibilidade de estar mais próxima da área da Educação. Foram momentos muito preciosos.

No momento em que eu coloquei os pés da Porteira pra dentro<sup>3</sup>, foi como se eu entrasse em outro lugar. Abriu-se um portal. É como se

---

1 Uma versão deste texto foi publicada como artigo intitulado “Tradução Criadora de aulas de Maculelê” nos **Anais do IV COPENE SUL, Ancestralidades. Conquistas e Resistências em Tempo de Intolerância**. Jaguarão: Unipampa, 2019.

2 Anthakarana é o nome de batismo espiritual de Daisy Reis.

3 Porteira é grafado com maiúscula, pois não denomina apenas uma porteira, entrada principal a um território delimitado, mas um objeto que atua como uma entidade que divide mundos, o fora e o dentro do território. Como se eu pudesse afirmar duas vidas. *Pra* fora da Porteira, Daisy, *pra* dentro Anthakarana.

aquele lugar não estivesse ali, mas tivesse surgido ali. Para a minha felicidade, fui recebida por uma criança surda. Uma menina linda que me acompanhou por todo o território. Era um dia especial, um domingo de maio, Dia das Mães. Lembro como se fosse hoje, pois tinham muitas crianças e mulheres naquela celebração. Eu não fazia ideia que isso tudo aconteceria. Foi se materializando.

A menina me pega pela mão e me leva mata adentro. Fizemos uma trilha encantadora. Nunca tinha visto plaquinhas com escritos de sabedorias e provérbios ancestrais. As folhas tão verdes e brilhantes. O sol estava reluzente. Um dia perfeito para a realização de uma comemoração forte como aquela, a de estar com nossas mães. A importância de viver uma boa história, de se identificar com o espaço e sua presença, vivendo as diferenças, sem poder contá-las.

Depois dessa experiência única, tivemos a possibilidade de viver muitas e muitas outras coisas. Tão única quanto essa que ainda está marcada na minha epiderme, pois cada vez que conto essa história, eu me arrepio toda. Só de lembrar daquele momento bonito, com aquela menina que era só sorrisos. A saída da trilha foi tão emocionante quanto à entrada dela. Saímos bem onde se planta o alimento sagrado e se percebe a presença de um frescor do açude que quando o sol reflete na água, transforma-se em um grande espelho onde tudo se ilumina.

Após essa maravilhosa *chegança*, onde cada momento é surpreendente, seguimos ao movimento das mãos. A menina no meio do caminho me pediu para carregá-la. Ou estava cansada ou queria se divertir na minha *carcunda*. Voltando deslumbrada pelo caminho que é conhecido como Caminho do Açude, dou de cara com a casa de barro.

Na minha chegada, já havia percebido que a casa estava ali. Fiquei tão impactada que nada falei. Só observei que passava da segunda Porteira. Nunca tinha visto lugar igual. As suas paredes cheias de garrafas, sem forro e sem piso. Tinha um chão de barro vermelho com serragem. Tinham uns bancos de feno para sentar e não havia janelas e nem vidros. No telhado, dava pra ver a madeira bruta. Pensa a primeira pergunta que eu fiz: – Vocês têm tomadas? Ou seja, “luz elétrica” nesse lugar! Risos.

Depois de nos aventurarmos por um bom tempo, era chegada à hora de saber o porquê eu estava lá, já que não estava levando nenhuma criança. Então, a irmã do território chegou e explicou: “Agora você vai fazer uma movimentação dançada com as crianças que estão aí”.

Eu, muito assustada e ao mesmo tempo realizada de estar ali, me vi pensando que, naquele momento, tudo isso seria natural e que eu não precisaria de mil planilhas e planejamentos, uma vez que aquele lugar me permitiu estar mais relaxada para realizar as práticas que aprendi na Licenciatura em Dança. Agora era o momento de ser a professora, ou melhor: a “brincante”. Aquela primeira aula que você nunca esquece todos os desastres que acontecem. E para minha surpresa tudo fluiu.

No entanto, me senti tão *empoderada* naquele lugar chamado território CoMPaz, que me trouxe um sentimento de ser uma grande maestrina, chamando todo mundo para estar naquela roda, com suas saias. O lugar de ensaio era único. Foi numa garagem toda aberta que fazia parte da casa, com poeiras e pedrinhas no chão. Muitas pessoas de longe só me observando e em meio a isso tudo foi se construindo naquele momento.

Acredito, pelas minhas lembranças, que nós ensaiamos a música umas três vezes e então fomos apresentar para as mães. Em meio a tantas surpresas, quem foi espiar nosso ensaio? A menina que me carregou na trilha sagrada. Na hora da apresentação, quem mais sorriu e girou sua saia, quem? Essa menina, pois ela foi pelo instinto, pela vibração do chão, e tudo que eu fazia ela fazia igual. Então eu me dei conta que eu tinha que fazer com que ela sentisse a emoção que eu sentia e a felicidade de dançar naquela casa de barro. Coisa que eu jamais pensei em fazer na vida. Nós, enquanto bailarinos populares, dançamos em diversos espaços. Mas, em um espaço como esse e dessa forma, foi incrível, sagrado.

A felicidade daquelas mulheres que estavam ali presentes era muito contagiante. Não somente por sentir o quão emocionante havia sido a troca com elas, mas porque eu estava ali, sem medo de mostrar um pouquinho do que sabia. E também pelo fato que uma aula/oficina ou aprendizagem pode ser muito divertida. Assim foi o meu primeiro contato com dança afro no território. Dali em diante passou sete anos. Muitas andanças, *cheganças* e *saídas* de irmãos, mas muitas vivências e trocas de saberes com as mais velhas e com as crianças.

Em todo momento que era possível, no dia a dia, nas festas e nos eventos, lá estava eu dançando e fazendo o Maculelê com as crianças e com quem morava lá. Tivemos muitas vivências no território, com crianças de fora. Um dos momentos de troca ocorreu nas Vivências Quilombolas e na Colônia de férias, onde o número de crianças era

bastante expressivo. Em muitos momentos como esse somavam-se em torno de cem crianças.

Eram nesses encontros que acontecia o Maculelê, e foi assim que as crianças foram crescendo e eu fui fazendo. Nas vivências que ocorriam no ponto de cultura *Omorodê*. Movimentos sacralizados também eram possíveis, pois o Maculelê veio através dos navios em que foram trazidos os africanos escravizados. Paulino Aloíso Andrade, mais conhecido como Popó, que foi o precursor do Maculelê na cidade de Santo Amaro, interior do Estado da Bahia, deixou dito que aprendeu com os pretos velhos e com os ancestrais daquele lugar. Veio de dentro do terreiro para fora, para os festejos da cidade, sincronizados com os festejos da santa padroeira da cidade de Santo Amaro, Nossa Senhora da Purificação.

## **Da Porteira pra fora**

Viver ao longo de dois anos na Pós-Graduação, potencializar uma ação política em meio ao caos existente na área da Educação no Brasil foi uma experiência desafiadora. As demandas enfrentadas pelo Programa de Pós-Graduação frente às tentativas de desmonte ao qual a educação nacional vem sofrendo, torna relevante que discussões e ações efetivas sejam realizadas. Nesse sentido, acredito que pensar nas políticas de ações afirmativas, certamente, é conceber que ela abrange mais do que uma formação acadêmica individual, mas também é capaz de alcançar, percorrer coletividades e vidas para além da academia.

Ao falar de cotas é necessário que tal assunto não seja entendido como facilitador para o acesso em cursos superiores e em outros locais de “privilégios”, mas é compreender que o mesmo seja visto como uma alternativa que serve como ferramenta para amenizar sofrimentos decorrentes do processo histórico de desigualdade e falta de oportunidade. Como *Kilombola*, ingressante no primeiro edital de reservas de vagas no PPGEDU da UFRGS e representante discente na Comissão de Políticas Afirmativas, percebo que, anteriormente, a Faculdade de Educação já possuía uma prática de acolhimento de pessoas surdas, pessoas com deficiência, negras/os e indígenas.

Não percebi, no entanto, se já existia declaradamente, a presença de quilombolas, travestis e transexuais. Com a entrada desses segmentos, os desafios de criar estratégias para a permanência dos mesmos fo-

ram os de pensar ações de fortalecimento grupal e identitário, uma vez que cada um destes grupos possui dinâmicas específicas e a necessidade de deixá-los perceber que a Faculdade de Educação, a Universidade Federal e a Educação Pública também pertencem a eles.

Foram muitos os aprendizados. Existem inúmeras demandas nas ações afirmativas. O trabalho realizado pelas professoras e pelos estudantes que compõe essa Comissão é único. Muitos avanços foram conquistados nesses dois anos que estive envolvida diretamente na Comissão. Conseguimos, aos poucos, solucionar algumas pendências e alinhar o próprio edital de seleção de acordo com as experiências que tínhamos ao longo dos processos. No entanto, o Programa de Pós-Graduação precisa aperfeiçoar ainda mais estas e outras ações, na perspectiva de ampliar ainda mais o debate e criar espaços de permanência destes segmentos, bem como adaptar seus espaços físicos para que estes sujeitos “outros” percebam ali um lugar em que desejem estar.

Cântico

### **Maculelê<sup>4</sup>**

O Boa noite pra quem é de boa noite  
O Bom dia pra quem é de bom dia  
A bênção meu papai a bênção  
Maculelê é o rei da valentia.

Tindolelê auê Cauíza  
Tindolelê é sangue real  
Eu sou filho  
Eu sou neto  
de Aruanda  
Tindolelê auê Cauíza.

E Cauíza onde é que veio?  
Eu vim de Angola ê!

E Sarará de onde veio?  
Eu vim de Angola ê!

Oi Biriba onde é que veio?  
Eu vim de Angola ê!

---

<sup>4</sup> Mestre Suassuna: Dono da casa, canta maculelê.

E caveirinha de onde é que veio?  
Eu vim de Angola ê!

Maculelê de onde é que veio?  
Eu vim de Angola ê!

Nego quando morre  
Vai pra cova de Benguê  
Amigo urubu tem que comer  
Aquibabá. Aquilelê,  
Nego Nagô fêde mais que saringuê  
Aquibabá, aquilel,  
Nego Nagô fêde mais que saringuê.

Além dessa riqueza de questões, a história do Maculelê abarca alguns questionamentos como o tema primordial de qualquer história contada sobre negros cativos, entre as consequências da escravidão, da injustiça social, do preconceito racial, da intolerância religiosa e muitos outros aspectos, que achamos que a dança não retrata, mas é visível pelo fato de que o Maculelê é um movimento que retratou muito os primeiros escravizados chegados no Brasil. Pois foram eles que mantiveram a cultura dessa dança, através das manifestações culturais na cidade de Santo Amaro, pois foi lá que chegaram os primeiros navios e também nas ritualísticas religiosas das Casas de Candomblé e no sincretismo católico, com a manifestação religiosa da Nossa Senhora da Purificação padroeira da cidade.

Trabalhei o Maculelê a partir de um sincretismo de relações culturais e de vivências que fez com que assumisse essa prática, na dança e no texto que compõe a minha Dissertação de Mestrado<sup>5</sup> como *Meu Maculelê*, assim o título da dissertação, ficou “*Meu Maculelê: sete aulas em cena e um ensaio*”. A concepção de *Meu Maculelê* faz essa ponte entre passado e presente, trazendo para as crianças um discurso, mesmo que seja de forma breve e movimentada, pois por muitas vezes não se conhece a própria história na qual se vive, com uma enorme possibilidade de que, por muitas vezes, elas só se dão conta de serem negras devido a uma grande possibilidade de sofrerem racismo no cotidiano. O “*Meu Maculelê*”, contagia-se do *Meu Fausto* de Paul Valéry (2010), escolhendo o pronome possessivo não para afirmar uma originalidade, mas como “uma declaração de possibilidade” (BARBOSA, 2011).

---

<sup>5</sup> REIS, D. S. **Meu Maculelê: sete aulas em cena um ensaio**. [Dissertação de Mestrado]. Porto Alegre: UFRGS, 2019.

A possibilidade de um dizer das potências do cotidiano de algumas vivências do Maculelê em aula. Falar de uma aula que se preocupa em dar a sentir algo dessa herança. Um *como se faz* o Maculelê, podendo pensar de onde ele vem e porque ele precisa ganhar visibilidade e permanecer, também, em espaços educacionais. O texto dissertativo se desdobra em sete aulas. São sete aulas, pois o sete foi escolhido por carregar a força de uma entidade da mitologia Africana, fazendo com que essa força se carregue desde o título. Saraceni (2013) nos ajuda a compreender a importância religiosa quando afirma que “o Sete é um número considerado mágico por excelência e por tradição imagística e religiosa. [...] nos nomes simbólicos, quando uma entidade de Umbanda o traz em seu nome é porque atua nas “sete linhas” ou nas sete irradiações divinas” (SARACENI, 2013, p. 71).

Em muitos espaços/aulas, o choque identitário é enorme, por isso perspectivar por meio da história, ou mesmo sendo um mito ou lenda, faz com que tenhamos que voltar por muitas vezes no tempo, relatar muitos fatos para deixar compreensível a vontade de conhecimento e pertencimento daquela cultura. Accurso (1995, p. 25) nos diz que:

A necessidade de afirmação de uma identidade cultural para uma organização contra uma escravidão passava também pelos tambores, lendas, mitos, danças e cantos em nagô, yourubá, congo e outras línguas africanas. Quando os negros boçais terminavam sua jornada de trabalho, ao cair do dia, nas senzalas dos canaviais, aconteciam estas cerimônias.

A pesquisa se vale como método, da história do Maculelê que resiste por se fazer presente na cultura popular, principalmente, via oralidade e corporalidade. Para Barbosa (2011), o interesse de Valéry, está naquilo que os textos incorporam como reflexões poéticas em torno da relação histórica do próprio mito, fazendo com que convirjam aqueles aspectos do Fausto histórico em seu Fausto, extraindo das personagens algumas características históricas e dotando-as de outras associadas há seu tempo. Ao valer-me do texto de Paul Valéry como potências para as minhas *escreleituras*, reforcei a vontade de contar um mito através da oralidade do povo Negro, desse corpo que carrega tanto dessa vivência. Traduzir este “mito” do Maculelê em dança e em palavras escritas e contadas, seria estabelecer um vínculo neste emaranhado de novas criações. Por meio desse estilo a pesquisa faz uma leitura possessiva do mito, uma vez que o Maculelê está carregado de figuras históricas. Lopes (2011, p.

201) afirma, que os “[...] relatos míticos e lendários não podem ser desprezados como fonte histórica” e que em cada um é preciso “[...] identificar o respectivo mitologema, o fato gerador do mito [...]”, para tomar dele uma emergência contemporânea da força dessa narrativa.

Desse modo, a pesquisa cria cenas e em cada uma delas traz uma questão que abrange o Maculelê e sua prática junto a constantes diálogos entre professora e alunos. Para Biancardi (2000), o Maculelê sofreu forte influência local e outras adaptações culturais mantendo algumas características e acrescentando outras, como coreografias, ressaltando-se, sempre, o aspecto de dança dramática.

Estou convencida de que, como tantas outras expressões culturais africanas, o Maculelê também foi no passado um divertimento de escravos, sobressaindo, desde então, o seu aspecto de dança dramática. Em que pese a sua característica de festejo de largo e, por isso mesmo, típico de áreas urbanas, parece ter sido em seus primórdios brasileiros um folguedo rural (FERREIRA, 2000, p. 62).

Para afirmar a oralidade e a corporalidade como uma tradição herdada, por contato e contágio, constitui algo como micro-relatos que formam uma relação com essa herança, que faz com que se possam escrever diálogos, ao modo de Paul Valéry em *Meu Fausto*, que carreguem a potência do que herdamos, e por esse meio encontrar maneiras de potencializar essa cultura ancestral vivida por nossos povos originários.

## **Considerações finais**

Pensar a educação a partir do par experiência/sentido pode nos abrir novas possibilidades para o nosso campo de atuação e trazer novas possibilidades de ensino/aprendizagem. Vivemos em tempos que temos acesso a um universo infinito de informações, onde muitas coisas acontecem ao nosso redor, mas, ao mesmo tempo, praticamente nada nos acontece. A informação ou o acúmulo de informação não significa conhecimento, não significa que o sujeito sabe ou conhece.

Entendo que é muito importante compreender como a abordagem mítica pode trazer outras perspectivas para as práticas pedagógicas no contexto educacional e como tais práticas podem influenciar a relação do indivíduo dentro do seu contexto social. Assim busquei investigar como o “Meu Maculelê” pôde contribuir como uma alterna-

tiva na perspectiva de uma prática pedagógica dentro dos Espaços de Educação, e de como o sujeito se educa e determina suas ações dentro do seu contexto social.

O espaço físico modifica a performance. Quando a manifestação de fazer o Maculelê se fez presente, não imaginava a repercussão que ia causar nas crianças, não era apenas mais uma dança era “a dança”. Mesmo sendo algo novo na nossa rotina, era uma cultura completamente diferente da qual eles estavam habituados a dançar. Pois, mesmo sendo o Brasil uma unidade federativa, do ponto de vista político, há muita diversidade conforme cada região, e estamos no extremo Sul do país, um lugar distante da região onde se originou o Maculelê e onde há uma intensidade maior de suas práticas.

Estar em uma Comissão para as relações das Políticas Afirmativas (PA) num Programa de Ações Afirmativas me fez perceber a importância de vivenciar a Pós-Graduação, tornar as minhas dificuldades parâmetro para aqueles alunos que virão depois de mim com as mesmas tensões que eu tive que passar e superar. Foi muito gratificante aprender os mais possíveis desafios de um Programa de Pós-Graduação em Educação e o melhor foi cumprir um mérito que me foi designado.

Enquanto às coisas aconteciam, eu só pensava em quem poderia me substituir, porque devemos pensar em quem quer continuar o trabalho, porque sempre terão novas demandas, pois cada seleção trará alunos de diferentes territórios e com suas diferentes dificuldades, por isso a importante tarefa de cada seleção ter a pluralidade visível. Se para os professores e orientadores isso demanda um enorme trabalho, imagina para o aluno que sai do seu território falando e expressando uma outra vivência, achando que na Faculdade de Educação vai encontrar tudo ali exposto, sem dificuldade.

## **Referências**

ACCURSO, A. S. **Capoeira: um instrumento de educação popular**. Porto Alegre: Gráfica Copystar, 1995.

BARBOSA, J. A. Apresentação. In.: VALÉRY, P. **Meu Fausto**. Cotia: Ateliê Editorial, 2011. Pp. 9-26.

FERREIRA, E. B. **Raízes musicais da Bahia**. Salvador: Omar G, 2000.

LOPES, N. **Dicionário da antiguidade africana**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

REIS, D. S. **Meu Maculelê: sete aulas em cena um ensaio**. [Dissertação de Mestrado]. Porto Alegre: UFRGS, 2019.

SARACENI, R. **Livro de Exu**. São Paulo: Madras, 2013.

VALÉRY, P. **Meu Fausto**. Cotia: Ateliê Editorial, 2010.



# AS ESCRIVIVÊNCIAS DE UMA MULHER NEGRA INICIADA JUNTO AOS BARQUINHOS DE IEMANJÁ

Dandara Rodrigues Dorneles

## Movimentos e percursos iniciais<sup>1</sup>

Compreendera que sua vida, um grão de areia lá no fundo do rio, só tomaria corpo, só engrandeceria, se se tornasse matéria argamassa de outras vidas. Descobria também que não bastava saber ler e assinar o nome. Da leitura era preciso tirar outra sabedoria. Era preciso autorizar o texto da própria vida, assim como era preciso ajudar construir a história dos seus. E que era preciso continuar decifrando nos vestígios do tempo os sentidos de tudo que ficara para trás. E perceber que por baixo da assinatura do próprio punho, outras letras e marcas havia. A vida era um tempo misturado do antes-agora-depois-e-do-depois-ainda. A vida era a mistura de todos e de tudo. Dos que foram, dos que estavam sendo e dos que viriam a ser (EVARISTO, 2017a, p. 109-110).

O que escrevo é construído com base na compreensão de que a vida só tem sentido junto a várias outras vidas, daquelas que estão se fazendo e sendo feitas e, assim, compondo e fluindo em lugares, corpos, coisas e tempos. São vidas que reverberam na história – em mim – e me possibilitam estar enquanto pesquisadora. Dos mais velhos aos mais novos, vidas que tornaram possível existir a Dandara (moradora de periferias – Cachoeirinha, Canoas, Cachoeira do Sul – Rio Grande do Sul –, mulher negra, iniciada<sup>2</sup>, bióloga, Mestre em Educação) que escreve com *outras letras e marcas embaixo do próprio punho*. Assim, me entendo como *matéria, argamassa de outras vidas*: vidas dos meus familiares e daqueles com quem componho família junto à religiosidade afro-brasileira.

---

1 Este texto foi produzido a partir da Dissertação de Mestrado da autora. A saber: DORNELES, D. R. **Saberes, fazeres e educação na terra: os Barquinhos de Iemanjá e os discursos ecológicos**. [Dissertação de Mestrado]. Porto Alegre: UFRGS, 2019.

2 Iniciados são aqueles que realizaram rituais de iniciação se tornando filhos/as de santo em um terreiro.

Minha relação com as religiões afro-brasileiras, de modo específico com a Umbanda, o Batuque e a Quimbanda, iniciou-se desde a infância no Centro Africano Ogum e Iansã. Isso se deveu, conforme dou sentido, ao fato de meus pais biológicos já terem sido iniciados na religião antes mesmo de meu nascimento, assim como minhas avós também já eram afro-religiosas antes do nascimento dos meus pais. Com base nesta herança de pais para filhos, costume dizer que meus ascendentes negros vivenciaram – como ainda vivenciam – a religiosidade afro-brasileira e seus rituais como a própria vida cotidiana. Cresci, assim, em meio aos cultos, às festas e às homenagens às entidades, com a presença dos toques de agês e tambores. Cresci, como tantas outras crianças, dentro de uma terreira<sup>3</sup> indo para o mar no dia 2 de fevereiro<sup>4</sup> homenagear Iemanjá<sup>5</sup>.

No “movimento vaivém nas águas-lembranças”<sup>6</sup>, não recordo qual foi o meu primeiro contato com as oferendas à Iemanjá (ponto articulatório e motor do estudo de Mestrado). O que lembro da infância é de forrar palitos de churrasco que se tornariam em mastros dos *Barquinhos de Iemanjá* oferecidos em sua homenagem (preparos afro-religiosos que têm como base barcos de papelão forrados de azul, com aproximadamente 40 centímetros, que portarão pentes, flores, brincos e comidas que serão ofertados no mar em homenagem à orixá a cada dia 2 de fevereiro). Recordo também de passar a semana inteira cantarolando pontos de Umbanda, inclusive na escola, instituição que é um importante espaço de socialização, mas igualmente formadora e difusora de representações negativas da identidade e da cultura negra, tal como aponta a antropóloga e educadora Nilma Lino Gomes<sup>7</sup> (2003).

---

3 Terreira é a designação utilizada pelos adeptos da casa de Mãe Ângela para o local sagrado e central dos cultos, que também é conhecido como centro, casa, terreiro, etc.

4 Dia de Iemanjá para os terreiros gaúchos, sendo instituída oficial como feriado à Nossa Senhora dos Navegantes em Porto alegre, Canoas, Pelotas, Tramandaí, dentre outros municípios litorâneos ou com portos marítimos e fluviais no Rio Grande do Sul.

5 Iemanjá, um dos orixás mais cultuados no Brasil, é, no panteão afro-brasileiro, a rainha do mar, dona do pensamento, protetora dos marujos e pescadores (ORO e ANJOS, 2009). Seu nome deriva do iorubá, *Yèyé omo ejá*, Mãe cujos filhos são peixes (VALLADO, 2010), sendo também referida como Grande Mãe, Janaína, Mãe D’água, Rainha das Ondas, Sereia do Mar.

6 Verso do poema **Recordar é preciso** de Conceição Evaristo (2017e, p. 11).

7 Mestre em Educação, Doutora em Antropologia Social e com vasta experiência nas políticas de igualdade racial, Nilma Lino Gomes, professora e mulher negra, articula conceitos, pesquisas e discussões apontando assuntos intrincados, como educação, epistemologia, saberes e suas relações com a emancipação da comunidade negra.

Foi a partir da escola, por exemplo, que, ainda na infância, *eu-menina*<sup>8</sup> questioneei: por que as tranças que minha mãe fazia em meu cabelo, enquanto eu repetia carinhosamente o mesmo movimento em uma boneca, me transformavam na Medusa<sup>9</sup> da turma, para a qual, consequentemente, era impróprio olhar? Como as oferendas que eu aprendia a fazer e via na terreira, sendo feitas com tanto esmero, viravam “coisas perversas” sob o nome generalizado de macumba?

Assim – e se bem me lembro –, foi na escola que aprendi e senti o que era racismo, discriminação e afastamento do diferente. A terreira me ensinou que posso ter irmãos muito diferentes de mim, tão “reais” quanto os consanguíneos e todos dignos de respeito. Na escola aprendi que ser negro era ser feio. A terreira me ensinou que ser negro era ter a pele igual à de Iemanjá, deusa africana, enquadrada em destaque na parede. A escola tentou me ensinar que ter tênis de marca era bom, mas a terreira já tinha me ensinado o que era andar de pés descalços, bem como compartilhar chinelos de dedo. A escola me ensinou a sentar “corretamente” em uma cadeira de forma ereta e virada para a professora. A terreira me ensinou que o melhor lugar para comer, conversar, aprender, é sentada no chão junto a um círculo, aberta a qualquer direção. A escola tentou me ensinar que oferenda era coisa do “demônio”, mas eu já havia aprendido o que era sentir a água salgada nos pés enquanto um barquinho navegava.

Hoje reflito sobre como esses, entre outros processos, marcaram e me mobilizaram a estudar a religiosidade afro-brasileira. Identifico, então, que foi por meio das experiências, assim como a partir das minhas implicações nos acontecimentos da terreira, que comecei a fazer algumas reflexões acerca dos encontros e dos confrontos entre essas comunidades tradicionais de matrizes africanas e os discursos dominantes (da escola, da sociedade, das religiões cristãs etc.). É possível dizer que foi a partir disso que, enquanto pesquisadora, comecei a fazer um levantamento (no princípio menos sistemático) sobre “oferendas” e a analisar, ainda que de forma incipiente, a existência de diferentes materiais, narrativas e vieses envolvidos na discussão. Mais do que tudo, compreendi que existem muitos iniciados que, assim como eu, estão

---

8 *Eu menina*, expressão inspirada nos textos da escritora Conceição Evaristo na obra *Becos da Memória* (EVARISTO, 2017b, p. 11).

9 Personagem feminina da mitologia grega cujo cabelo era de serpentes e transformava quem a olhasse em pedra.

tentando lidar de distintos modos com as interpelações e discursos dominantes que circundam as oferendas.

Desse modo, com o passar do tempo fui compreendendo que seria necessário (re)olhar e (re)significar o próprio lugar da oferenda a partir do contexto da religiosidade afro-brasileira dentro da academia. Entendi que só assim, refazendo este percurso, poderia traçar algumas formas de problematizar o certo “ruído” que me perturbava principalmente em relação à ideia de “oferendas ecológicas”. Talvez por isso, após a Graduação em Ciências Biológicas e de algumas experiências nessa área pesquisando sobre o mar e os mamíferos marinhos, iniciei meu percurso (menos biológico, por assim dizer) na Pós-Graduação em Educação estudando, agora (num sentido “mais antropológico”), junto ao mar e à religiosidade afro-brasileira, as oferendas à Iemanjá. Não deixei o mar, minha formação biológica e tampouco o respeito pelos seres que nele habitam, mas tomei a materialidade dos barquinhos oferecidos à Iemanjá como meu novo/outro ponto de contato para estudo.

Conforme fui me envolvendo com a pesquisa meu olhar se voltava cada vez mais para dentro das terreiras do que para aquilo que falavam sobre elas desde fora. A partir deste tensionamento é que, de certo modo, decidi que da pesquisa, seguindo as palavras de Conceição Evaristo (2017a, p. 110), era preciso “tirar outra sabedoria, era preciso ajudar a construir uma outra história dos meus”. Decidi, então, frente a tal deslocamento, que era preciso problematizar os discursos que dizem sobre as religiões afro-brasileiras, seus iniciados e rituais, como aqueles relativos às oferendas à Iemanjá. Desse modo, a perspectiva que orientou o trabalho deu-se muito mais a partir daquilo que aprendi (e ainda aprendo) na terra em que cresci do que sobre aquilo que se diz sobre seus rituais.

Nesta direção, pensando que toda a escrita é necessariamente uma resposta a algo, fui também deixando de perseguir os discursos contrários às oferendas – discursos ecológicos de cunho ambientalista que não veem oferenda, mas poluição, ou apenas oferenda como poluição e alheia à (uma) natureza – para me concentrar naquilo que a terra estava ensinando por meio de uma multiplicidade de preparos afro-religiosos. Em suma, a pesquisa deslocou-se – como uma forte onda que, por vezes, desestabiliza barcos tomados como seguros – para outros percursos, de volta para o Centro Africano Ogum e Iansã (terra em que sou iniciada e onde a pesquisa de mestrado foi realizada) e para os *Barquinhos de Iemanjá*.

Tendo sinalizado um pouco sobre a minha trajetória, bem como alguns dos movimentos e dos percursos iniciais que constituíram tal pesquisa, antes de chegar nas *Escrevivências*, ou ainda partir em direção à rota dos barquinhos – tema das próximas seções – é possível circunscrever, para melhor situar o leitor, os objetivos da Dissertação: a) acompanhar e descrever os fazeres afro-religiosos implicados na preparação dos *Barquinhos de Iemanjá* em uma terreira do Rio Grande do Sul (RS); b) registrar e analisar alguns dos saberes que são invocados e ensinados neste processo; e, c) justapor tais ensinamentos às críticas desferidas a partir de certa vertente de discurso ecológico, a qual vê os barquinhos e as demais “oferendas” como sujeira/poluição.

Sendo assim, a Dissertação visou apresentar tanto as pedagogias que são acionadas durante um *circuito*<sup>10</sup> de preparação de “oferendas” em homenagem à Iemanjá (que se inicia no Centro Africano Ogum e Iansã e vai até a praia onde os barquinhos são oferecidos no dia 2 de fevereiro de cada ano) quanto às relações entre a religiosidade afro-brasileira e determinados ideais e “práticas ecológicas”, por meio das *Escrevivências* de uma mulher negra iniciada.

## **Os fazeres do estudo: a chegada nas Escrevivências**

Para compor um estudo sobre os aprendizados implicados na preparação dos *Barquinhos de Iemanjá* e sobre a justaposição entre esse ritual com determinados discursos ecológicos, realizei uma pesquisa etnográfica inspirada nas *escrevivências* de Conceição Evaristo (2016a, 2016b, 2017a, 2017b, 2017d, 2017e). As primeiras vivências descritas foram realizadas durante a preparação dos presentes no Centro Africano Ogum e Iansã, localizado no município de Canoas – RS. Em seguida, as observações continuaram durante o percurso da excursão até a praia de Santa Terezinha, em Imbé, Litoral Norte do Rio Grande do Sul, onde as homenagens da terreira à Iemanjá vem sendo realizadas anualmente e os presentes oferecidos no mar.

Os rituais de confecção dos barquinhos e a excursão à praia foram acompanhados e descritos entre dezembro de 2017, quando se iniciaram as preparações dos barquinhos, e fevereiro de 2018, mês da homenagem à Iemanjá. Porém, seguindo o entendimento de que

---

10 Rabelo (2015) traz esse termo em relação à elaboração e oferecimento de um presente para Oxum por um terreiro de Candomblé.

aquilo que acontece na terreira não ocorre apenas em momentos pontuais (como festejos, homenagens etc.), as notas de “campo”<sup>11</sup> continuaram sendo tomadas ao longo de diferentes momentos do ano de 2018, tendo sido finalizadas em fevereiro de 2019. A partir do registro no diário de campo visei anotar as vivências cotidianas no decorrer deste período de aproximadamente quatorze meses, incluindo-se aí os cultos abertos ou restritos, as preparações de outras oferendas, os ensinamentos sobre Iemanjá, entre outros – na direção de realizar uma pesquisa “mais profunda”.

A escolha do Centro Africano Ogum e Iansã como “campo” de pesquisa ocorreu tanto por minha proximidade com a terreira – e consequente abertura da Mãe de Santo para a realização do estudo – quanto por alguns aspectos mais gerais que envolveram a temática: gênero e raça da liderança (mulher e negra, visto a importância fundamental da mulher negra no resguardo e na manutenção das religiões de matriz africana no Brasil); as condições sociais do local em que a terreira está inserida (um bairro popular, localizado em uma região periférica); o fato de a terreira ser uma casa mais “tradicional”, no sentido de não possuir maiores envolvimento com as esferas públicas; e, ao mesmo tempo, devido aos tipos de cultos que realiza, sendo uma “terreira cruzada”<sup>12</sup>, considerada recorrente no Rio Grande do Sul (CORRÊA, 1994). Assim, a principal interlocutora na realização da pesquisa foi Mãe Ângela, a Iyalorixá do Centro Africano Ogum e Iansã, minha Mãe de Santo e também tia biológica, pois como já mencionado, realizei o estudo na mesma terreira na qual sou iniciada seguindo, assim, as escritas de Conceição Evaristo, as quais me deram algumas bases para pensar em outras estratégias teórico-metodológicas durante o percurso da pesquisa.

Conceição Evaristo, negra, brasileira e escritora contemporânea nascida em uma favela de Minas Gerais, tem a escrita marcada pela sua vivência, abordando temas como a discriminação racial, de gênero e de classe. Dentre tantas potências nas obras de Conceição Evaristo se destaca a *Escrevivência*, experiência textual iniciada pela autora durante

---

11 Marco *campo* entre aspas para grifar que ao contrário de distante e inusitado, para mim o campo de pesquisa é próximo e um tanto constante.

12 *Terreira cruzada*: termo utilizado para se referir aos terreiros que cultuam as três formas afro-religiosas mais recorrentes no RS: Batuque, Quimbanda e Umbanda. Para maiores discussões consultar Oro (1994).

a escrita do livro “Becos da memória”, em 1987/88. Através da *escrevivência* ela escreve “con(fundindo) escrita e vida, ou, melhor dizendo, escrita e vivência” (EVARISTO, 2017b, p. 9). Para a intelectual, a *escrevivência* é mais do que escrever estritamente suas experiências pessoais, é trazer para o texto questões históricas que acometem sujeitos e grupos socialmente invisibilizados dos quais faz parte (EVARISTO, 2017b, 2017d). Isso porque, como refere “(...) o engasgo é nosso”, ressaltando sempre a coletividade (EVARISTO, 2017a, p. 7). As suas *escrevivências* são baseadas nas lembranças pessoais junto aos seus familiares e nas histórias de pessoas que se encontram em situação de vulnerabilidade social trazendo, assim, as vivências e sobrevivências de negros e negras enquanto crianças, adultos ou mais velhos (EVARISTO, 2016a, 2016b, 2017a, 2017b, 2017d, 2017e).

Desenvolvi a pesquisa – uma *etnografia enquanto escrevivência* – embasando-me na referida autora, devido à minha relação com o Centro Africano Ogum e Iansã, sobretudo por ser essa terreira um lugar onde reverberam vivências afro-brasileiras, partilhadas por uma comunidade de pessoas inseridas em contextos de desigualdades sociais, que são, muitas vezes, foco de discriminação. Assim, como em seus ensinamentos, experienciei o “campo” (con)fundindo escrita e vida, ou melhor, pesquisa e vivência, na composição de uma etnografia junto à comunidade da qual faço parte. Busco, dessa forma, descrever momentos coletivos vividos intensamente<sup>13</sup>, dotados de ancestralidades e potências junto aos preparos dos *Barquinhos de Iemanjá*, sem, contudo, desconsiderar o contexto social da comunidade e meu envolvimento enquanto iniciada e pesquisadora.

Nesse sentido, o experimento textual de Conceição Evaristo aporta importantes elementos para a pesquisa em Educação e para a construção etnográfica. Além de nos dar bases para pensarmos a partir das questões histórico-sociais dos negros no Brasil, nas vivências e *saberes* de famílias e comunidades, tal experimento textual possibilita pensarmos em modos *outros* de fazer pesquisa. Não se trata de fomentar a escrita sobre si, mas de descrever acontecimentos sempre coletivos, dos quais o pesquisador sempre faz parte do processo. Assim, na busca

---

13 Nestes momentos que julgo intensos e de aprendizados constantes, me recorro da noção de afeto no sentido que lhe atribui Favret-Saada (2005): se deixar afetar pelo campo sendo possível sentir intensidades e se colocar sem intencionalidades investigativas.

por um empreendimento etnográfico que fizesse jus ao envolvimento de quem escreve e vive, encontrei as *Escrevivências* (sobretudo, a sobrevivência) nas obras de Conceição Evaristo<sup>14</sup>.

## O fazer dos Barquinhos de Iemanjá como parte de um modo de existência

Nesta seção realizo uma reflexão de forma retrospectiva acerca das direções tomadas na Dissertação, alguns dos seus resultados, bem como apresento as considerações finais. O objetivo é *firmar nossos pontos* e ao mesmo tempo continuar abrindo novas discussões, fluxos e continuidades em um mar de possibilidades neste e em outros ensaios.

Primeiramente, gostaria de esboçar a ideia de que escrever acerca dos *Barquinhos de Iemanjá*, falar de sua beleza, de seus rituais, de seus sentidos, é olhar para um mundo de detalhes e complexidades, com *saberes* e *fazer*s. Os *Barquinhos de Iemanjá*, enquanto preparos ritualísticos realizados na terra e consumados no mar, ou mesmo aqueles preparos denominados amplamente de “oferendas” que são arriados nas esquinas, são preparos dotados de magnitudes e potências existenciais que geram vivências por meio da educação na religiosidade afro-brasileira (DORNELES e SANTOS, 2020).

Durante a preparação dos barquinhos, os *saberes* que são aprendidos e ensinados ao longo das gerações de Mães/Pais de Santo aos seus filhos dizem respeito aos preceitos e porquês, disposição dos corpos e dos pensamentos. *Saberes* que se revestem nas explicações e no silêncio, no ensino do preparo do alimento, nos xingões e, também, no ocultamento. Os *saberes* estão presentes nas cores das entidades, nas suas ferramentas, nos elementos que cada orixá ou caboclo “pega”, nas histórias, mitos e pontos que envolvem memórias, relatos, demandas e realizações. Os *saberes* estão nas dimensões daquilo que encadeia maternidade, pensamentos, feminilidades, águas salgadas calmas e revoltas. Os *saberes*, inclusive, guiam os *fazer*s que necessitam de determinadas formas para encadear e presenciar, que precisam de comidas e corpos, que necessitam das “coisas de religião”. *Fazer* dobraduras, *fazer* canjicas, *fazer* bijuterias, *fazer* barquinho, *fazer* vida, *fazer* família, *fazer* comunidade (DORNELES e SANTOS, 2020). Assim, a religiosidade

---

14 Para maiores informações sobre o empreendimento teórico-metodológico das *Escrevivências* consultar Dorneles (2019).

afro-brasileira já possui há séculos o seu próprio verbo que não é ecológico, mas sim *fazer*.

Posto isto, dada a aparente ordem social vigente de oferendas mais ecológicas e com elementos biodegradáveis (uma das questões que problematizei na Dissertação), a resposta por parte da religiosidade afro-brasileira seria que determinados encontros e diálogos com as práticas ditas ecológicas são possíveis, desde que não afetem a continuidade dos *fundamentos* da religião, os quais envolvem um mundo de restrições e exigências próprias do sistema cultural e desse modo de existência. Ainda que em diálogo com uma certa compreensão ecológica em determinados *fazeres*, os iniciados não irão, necessariamente, ser educados ambientalmente a ponto de cumprirem com todas as “exigências” postas pelos discursos ecológicos contemporâneos, pois as culturas e cosmologias são outras, os modos de entender a “natureza”, “oferenda” e relação *com* são outros. Por mais que sejam possíveis algumas aproximações, existem restrições colocadas dentro da religiosidade afro-brasileira para que os barquinhos, as entidades e as “coisas de religião” possam ser encadeadas e que Iemanjá aconteça e, essas restrições não parecem dialogar com os ideais ecológicos, pois – para dizer o mínimo – as bases epistemológicas em questão são diferentes. O *fazer Barquinhos de Iemanjá* e os discursos ecológicos podem, até certo ponto, ser colocados de forma “consonante”, mas, em um dado momento, cada um deles seguirá seus próprios preceitos, termos, epistemologias e “mundos” em tensão.

Ainda, alguns desses discursos ecológicos, talvez devido à própria maneira como são difundidos, são, por vezes, conflituosos e agressivos, pois intentam, sem qualquer conhecimento ou consideração com as especificidades religiosas, proibir “oferendas” ou substituir esses rituais por rezas, sob a justificativa de proteção ao ambiente. Baseados em entendimentos ecológicos externos ao mundo dos terreiros, esses discursos geram uma redução dos sentidos, dos significados, daquilo que os barquinhos são e *fazem*, a algo que simplesmente polui. Portanto, por um lado, há a multiplicidade de sentidos, *saberes*, *fazeres* atrelados aos preparos ritualísticos e às “coisas de religião” na terreira e, por outro lado, há uma redução desses sentidos convertidos em algo que polui a praia. Essas são disputas implicadas na produção de significados, que se materializam em contendas de diversas ordens, sendo inegável, por exemplo, o envolvimento da temática com o colonialismo,

com a política, com questões de raça e classe, justamente pela existência de teias complexas que estruturam sistemas sociais. Aliás, compreendo que os discursos ecológicos acionados por diferentes grupos, também atualizam ideais conservadores, alegações preconceituosas e dimensões racistas, enquanto continuidades que podemos remeter às próprias noções colonialistas.

Segui, assim, na Dissertação, a perspectiva de que, longe de um preparo banal, superficial, algo que pode ser facilmente alterado, estamos diante de complexidades que retratam as epistemologias e cosmologias da religiosidade afro-brasileira. As “oferendas”, como um termo que comumente permeia mais a esfera pública, de forma generalista, por meio de pessoas externas à religiosidade afro-brasileira e que não é empregado no interior da terreira, não sendo algo trivial, insignificante e dispensável. Elas não podem ser desrespeitadas, generalizadas, substituídas e banidas sem que isso implique em um tipo de prepotência que podemos qualificar como arrogante e colonialista. Para aqueles que acham que devemos “evoluir” nossos pensamentos, culturas e modos de educar, e que tal “evolução” seria em direção a um pensamento ocidentalizado, assentado em dualismos frequentes, devemos dizer que as “oferendas” não são práticas bárbaras, primitivas e ignorantes. Mais do que tudo, elas não são lixo! Entendo, assim, que escrever acerca de oferendas como os barquinhos passa pela tentativa ético-política de questionar alguns dos discursos hegemônicos contrários a esses rituais, bem como de fazer reverberar insubordinação a conhecimentos tomados como verdadeiros, certos ou melhores e, assim, questionar a pretensa soberania de uma perspectiva ocidentalizada, seja na educação ou em outras discussões em espaços político-sociais diversos.

Escrever acerca dessas oferendas, falar de sua beleza, de seus rituais, de seus sentidos e daquilo que nos afeta é uma forma de fazer ecoar certas narrativas (por vezes esquecidas ou invisibilizadas) e ressaltar a potência das vivências de sujeitos negros, bem como daqueles atravessados pela orixalidade e pela ancestralidade negra, tantas vezes acometidos por distintas formas de discriminação. Por fim, entendo que escrever acerca dos *Barquinhos de Iemanjá* foi também aprender a partir de outras formas de educação, pois isso significou estudar sobre os modos de ensinar e aprender, bem como sobre o que se ensina e se aprende junto à religiosidade afro-brasileira, onde a terreira é um importante espaço devido à sua centralidade enquanto território sagrado,

que evoca e possui a força das entidades e ancestralidades, que cria e recria, bem como ensina. A terreira, sem dúvida alguma, educa! (DORNELES e SANTOS, 2020). E os barquinhos, do que eles são capazes? De *fazer* vida e de refletir um modo de existência.

*Firmados esses pontos*, como parte também de um ritual de conclusão, continuo com outros assuntos que reverberaram durante a escrita, na direção de que (pela escolha do tema, do foco, dos referenciais teóricos, pela forma da minha própria escrita) fica perceptível que este é um trabalho implicado e comprometido politicamente. Baseada em singulares autores negros enquanto referencial bibliográfico e como uma pessoa que passou sua escolarização e graduação confrontando entendimentos diferentes do que é ser negra, do que é ser batuqueira, negociando identidades e espaços culturais, entendo que a escolha do tema, o enfoque, os objetivos, as discussões, procedimentos e análises que construí, estão ligadas e relacionadas a mim e aos meus, em uma experiência singular e ao mesmo tempo coletiva – e, digo ainda, que não me envergonho disso. Retomando os apontamentos de Conceição Evaristo, é pouco provável que a subjetividade dos autores não interfira e não esteja colocada em suas escritas, e que, “de certa forma, todos fazem uma *escrevivência*, a partir da escolha temática, do vocabulário que se usa, do enredo a partir de suas vivências e opções” (EVARISTO, 2017e).

Conceição Evaristo, Iyalodê que “propaga o axé”, nas palavras de Jurema Werneck (2010, 2016), marcando a importância da escritora enquanto liderança, movimentou a Dissertação através da *escrevivência*, a qual me deu as bases para pesquisar e aprender nessa trajetória temporal junto à terreira. São conhecimentos que envolvem recordações, memórias e histórias na construção de uma etnografia realizada no decorrer de movimentos: o movimento das águas do mar; das águas presentes nas obras de Conceição Evaristo; os movimentos de Mãe Ângela em sua liderança; os movimentos de aprendizado dos iniciados; os movimentos espaciais entre cidades e territórios no decorrer do estudo, da região metropolitana para a litorânea no qual percorrem os barquinhos; e temporais, que perpassam meses e momentos durante o preparo dos barcos até a sua consumação no mar.

Nessa direção, penso na importância de um empreendimento etnográfico, bem como de metodologias que também valorizem e reconheçam autores brasileiros; que não se baseiem apenas naqueles au-

tores extremamente canonizados que, por vezes, muito descreveram de forma preconceituosa e racista o cotidiano e os rituais específicos, sagrados e da ordem do sigilo de povos e comunidades tradicionais. Empreendimentos etnográficos que reconheçam modos *outros* de fazer pesquisa e que façam jus, de forma não reducionista, ao envolvimento de quem escreve e vive em um exercício que também passa por uma questão política: fazer valer de locais acadêmicos enquanto cotistas, reverberados pelo Movimento Negro (GOMES, 2017), para questionar e problematizar processos, bem como rótulos que acometem o Povo de Terreiro e a população negra brasileira.

Enquanto mulher, negra, pesquisadora fruto das ações afirmativas na Graduação e na Pós-Graduação<sup>15</sup>, bióloga e iniciada na comunidade, me inclinei a olhar a educação sob a ótica afro-religiosa nas experiências de uma comunidade próxima a mim, com uma liderança feminina e negra, composta por pessoas de variadas cores de pele em um bairro urbano e periférico no Rio Grande do Sul. Busquei marcar as implicações de se viver em uma sociedade racializada, na qual o racismo também abrange de maneira drástica a dimensão religiosa no que concerne ao Brasil. Se, como diria Angela Davis (2017), não basta imaginar e sonhar, temos que nos levantar, unir e falar abertamente para um mundo melhor, espero com estes estudos também estar lutando por um mundo melhor borrando (e por que não?) ativismo e academicismo.

Angela Davis, Conceição Evaristo, Jurema Werneck, mulheres negras com suas “muitas formas de estar no mundo” (WERNECK, 2016, p.13), nos ensinam sobre coletividade, união, e menção àqueles que vieram antes. A própria religiosidade afro-brasileira com seus princípios civilizatórios de matrizes africanas nos ensina essa referência e reverência aos mais velhos, aos ancestrais, às bacias que viemos e, assim, às mãos que nos fizeram, tal como fazem e se fazem no percurso junto aos *Barquinhos de Iemanjá*. Assim, invocando os nossos mais velhos, como Mãe Ângela, aqueles que nos inspiram e dão força na caminhada, eles também estão aqui, nessas linhas, de uma forma ou de outra, pois “nossos passos vêm de longe” (WERNECK, 2010).

Em um universo de dicotomias (natureza e cultura, material e espiritual, ciência e religião, brancos e não-brancos, ecológico e poluidor), busquei refletir, de maneira inacabada, sobre esses intrinca-

---

15 Faço parte da primeira turma (de 2017) de alunos ingressantes no Sistema de Reserva de Vagas do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS.

dos e multifacetados aspectos que envolvem os *Barquinhos de Iemanjá*. Entendendo a terreira como educadora, busquei trazer a importância, os *saberes* e os *fazeres* implicados no processo de preparação e oferecimento destes preparos ritualísticos em uma terreira cruzada no Rio Grande do Sul. Portanto, ao encerrar/concluir este ritual acadêmico, faço essas incursões, necessariamente provisórias, com o intuito de contribuir para novas discussões e aberturas. Tal como se encerram rituais afro-religiosos, os tambores e agês que tocarão os posteriores cultos e homenagens à Rainha do Mar, Mãe Iemanjá, que chamarão os seguintes acontecimentos, ficarão à espera do próximo momento de abertura, no qual novos preparos e composições serão feitas, bem como novas pesquisas e textos serão escritos e, assim, será chegada a hora do barquinho navegar e educar novamente.

## Referências

CORRÊA, N. F. Panorama das religiões afro-brasileiras do Rio Grande do Sul. In: ORO, A. P. (Org.). **As religiões afro-brasileiras do Rio Grande do Sul**. Porto Alegre: Universidade/UFRGS, 1994. Pp. 19-46.

DAVIS, A. Imaginando o futuro. In: DAVIS, A. **Mulheres, cultura e política**. São Paulo: Boitempo, 2017. Pp. 145-150.

DORNELES, D. R. **Saberes, fazeres e educação na terra: os Barquinhos de Iemanjá e os discursos ecológicos**. Porto Alegre: UFRGS, 2019.

DORNELES, D. R.; SANTOS, L. H. S. Saberes, fazeres e educação na terra: ensinamentos durante o preparo dos Barquinhos de Iemanjá. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, v. 17, n. 48, pp. 513-532, 2020.

EVARISTO, C. **Insubmissas lágrimas de mulheres**. Rio de Janeiro: Malê, 2016a.

EVARISTO, C. **Olhos d'água**. Rio de Janeiro: Pallas: Fundação Biblioteca Nacional, 2016b.

EVARISTO, C. **Ponciá Vivência**. Rio de Janeiro: Pallas, 2017a.

EVARISTO, C. **Becos da Memória**. 1. ed. Rio de Janeiro: Pallas, 2017b.

EVARISTO, C. **Poemas da recordação e outros movimentos**. Rio de Janeiro: Malê, 2017c.

EVARISTO, C. **Histórias de leves enganos e pareências**. Rio de Janeiro: Malê, 2017d.

EVARISTO, C. **Conceição Evaristo: 'minha escrita é contaminada pela condição de mulher negra'**. Disponível em: <<https://www.nexojournal.com.br/entrevista/2017/05/26/Conceição-Evaristo-‘minha-escrita-é-contaminada-pela-condição-de-mulher-negra’>>. Acesso em: 28 maio. 2017e.

FAVRET-SAADA, J. “Ser afetado”, de Jeanne Favret-Saada. **Cadernos de campo**, v. 13, n. 13, pp. 155-161, 2005.

GOMES, N. L. Cultura negra e educação. **Revista Brasileira de Educação**, v. 75, n. 23, pp. 75-85, 2003.

GOMES, N. L. **O Movimento Negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação**. Petrópolis: Vozes, 2017.

ORO, A. P. (Org.). **As religiões afro-brasileiras do Rio Grande do Sul**. Porto Alegre: Universidade/UFRGS, 1994. Pp. 19-46.

ORO, A. P.; ANJOS, J. C. G. **Festa de Nossa Senhora dos Navegantes em Porto Alegre: sincretismo entre Maria e Iemanjá**. Porto Alegre: Secretaria Municipal da Cultura e Editora da Cidade, 2009.

RABELO, M. C. M. O presente de Oxum e a construção da multiplicidade no Candomblé. **Religião e Sociedade**, v. 35, n. 1, pp. 237-255, 2015.

VALLADO, A. Iemanjá, a mãe poderosa. **Le Monde Diplomatique Brasil**, Brasil, 3 fev. 2010, Cultura Popular, n.31. Disponível em: <https://diplomatique.org.br/iemanja-a-mae-poderosa/>.

WERNECK, J. Nossos passos vêm de longe! Movimentos de mulheres negras e estratégias políticas contra o sexismo e o racismo. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)**, v. 1, n. 1, pp. 8-17, 2010.

WERNECK, J. Introdução. In: EVARISTO, C. **Olhos d'água**. Rio de Janeiro: Pallas: Fundação Biblioteca Nacional, 2016. Pp. 13-14.



## A PESQUISA E(M) NÓS: TRAJETÓRIA DE LUTA, ACOLHIMENTO, RESISTÊNCIA E O ENCONTRO DAS DIFERENÇAS

Lázaro de Oliveira Evangelista

No ano de 2017, realizei o processo seletivo para ingressar no Mestrado Acadêmico em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Fui selecionado e ocupei uma das vagas reservadas pela política de ações afirmativas, no ano em que o Programa de Pós-Graduação em Educação inaugurou esta modalidade de ingresso, que possibilita aos estudantes (indígenas, negros, transexuais, quilombolas e surdos) um processo seletivo mais equânime, a partir de um olhar social e reparatório.

A escolha pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, bem como pela linha de pesquisa dos Estudos Culturais em Educação se deu pelo estatuto político ao qual este Programa se lançou, colocando-se de pé ao assumir que as assimetrias nos processos seletivos de acesso e permanência nos cursos de Pós-Graduação *Stricto-Sensu* existem, precisam ser combatidas e, a partir deste entendimento, gerar ações efetivas que visam contribuir, ainda mais, com a democratização e inclusão de sujeitos que estão sub-representados nestes espaços.

Adicionalmente, esta escolha foi motivada também pela perspectiva de realizar articulações com os diferentes campos dos saberes e pela flexibilidade em considerar os múltiplos contextos culturais de aprendizagens, permitindo-me assim, vislumbrar a possibilidade da realização de uma incursão em *loci* com mantenedores de Pedagogias Culturais e de sistemas educacionais presentes nas mais distintas comunidades e grupos existentes na sociedade.

Destaco, neste momento, a importância das políticas de ações afirmativas - especialmente no âmbito da Pós-Graduação - como uma possibilidade que pode efetivamente auxiliar na correção de distorções e assimetrias sociais históricas que reverberam no presente desta nação, do ponto de vista de estabelecer relações equânimes, bem como oportunizar conexões de saberes e outras pedagogias a partir de perspectivas e epistemologias outras. Destaco aqui também, a im-

portantíssima atuação e o trabalho que os integrantes da comissão de ações afirmativas, do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS, docentes, discentes e técnicos, têm realizado no sentido de fortalecer e garantir a manutenção desta e de outras políticas de diversidade e inclusão.

Ao iniciar meus movimentos de estudos, no âmbito do Mestrado, com o interesse de focar minhas pesquisas, relacionando-as ao campo da Educação, da Educação para as relações étnico-raciais e das religiosidades, sobretudo com as Religiões de Matriz Africana/Afro-brasileiras, minhas intenções eram de buscar evidências nos processos educativos existentes nestas religiões ou decorrência das suas atuações nas vidas dos seus adeptos.

Neste sentido, inicialmente o objetivo da pesquisa que realizamos<sup>1</sup>, seria o de compreender os modos como as Religiões de Matriz Africana/Afro-brasileiras atuam como lócus produtores de saberes e de educação para os seus seguidores. Assim, coloquei-me à disposição no empreendimento de tentar traduzir, em certa medida, partes que constituem esse universo infinito, em meio a múltiplas cosmo-percepções que, na minha compreensão, precisam ser (re)descobertas, considerando sua significância na formação das identidades, da sua participação como mantenedoras de saberes ancestrais, relevantes para a sociedade, bem como da sua valorização perante a sociedade a qual se inserem.

No entanto, durante a incursão no campo de pesquisa e no processo de sistematização dos primeiros dados coletados, as lentes pré-selecionadas por mim, para observância dos fatos que engendrariam a locução do trabalho, se redirecionaram de forma compulsória, motivadas pelas alterações abruptas que reconfiguraram a atual sociedade brasileira, a partir do ano de 2018, do ponto de vista das questões que envolvem a conjuntura social e política que, substancialmente, têm causado oscilações nas dinâmicas de vida dos mais diversos grupos existentes no país.

Tais constatações fizeram com que a pesquisa ganhasse outros rumos, mas, no entanto, não se distanciou consideravelmente das propostas previamente pensadas. Com efeito, as oscilações decorrentes dos retrocessos no âmbito sociopolítico nacional ajudaram a potencializar as reflexões e análises desta incursão a fim de revelar outros processos

---

<sup>1</sup> Entendo a pesquisa como uma construção coletiva e de multiplicidade de vozes que a compõe.

de resistências, de fortalecimento grupal e identitário, bem como a busca pelas garantias de direitos.

Feitas estas observações iniciais, cumpre informar que a pesquisa realizada por nós, a qual fui porta voz, no âmbito do Mestrado Acadêmico, ocorreu em um centro de Umbanda de linha cruzada<sup>2</sup>, situado na zona sul do município de Porto Alegre, Estado do Rio Grande do Sul, tendo como participantes da mesma, 10 pessoas, entre elas, filhas e filhos de santo (adeptos desta religião). O fruto desta escrita é uma síntese de partes de minha trajetória enquanto sujeito integrante de uma coletividade, bem como apresenta a síntese dos resultados e temas abordados na Dissertação intitulada “Religião de Matriz Africana/Afro-brasileira: lócus de resistência, acolhimento e educação”.

A perspectiva mencionada inicialmente para a realização das análises da incursão considerou o contexto de acirramento do racismo religioso presente no país, bem como a formatação final do seu objetivo buscou evidenciar as formas como o Povo de Santo tem conseguido, através de suas cosmovisões e Pedagogias Culturais, manter suas identidades e garantia de direitos de “ser/estar” na sociedade brasileira com seus saberes e religiosidade.

Neste sentido, ao perceber o problema que tem acometido intensamente esta parcela da população brasileira, busquei elaborar questões de pesquisa que pudessem dar respostas mais assertivas para o trabalho. Essas questões auxiliaram na condução e no desenvolvimento da incursão, de suas análises, bem como nos seus resultados finais. E, neste sentido, foram duas as questões que me guiaram nesse caminho, a saber: a) Como as Religiões Afro-brasileiras têm garantido sua sobrevivência física e epistemológica numa sociedade onde se observa o acirramento da intolerância religiosa?; e, b) Quais têm sido as pedagogias e estratégias de resistências adotadas pelo Povo de Santo que contribuem neste processo de resiliência?

---

<sup>2</sup> Os Terreiros de Linha Cruzada são constituídos por três religiões, cultuadas em momentos distintos, ou, na linguagem êmica, três “linhas”: o Batuque ou Nação (culto aos Òrișà), a Umbanda ou linha dos caboclos, e a Gira, linha dos exus. No entanto, cada uma dessas linhas tem seus rituais e cerimônias independentes, espacial e temporalmente (ANJOS, 2006).

## A autoridade etnográfica e as vozes que tentam subalternizar

Vozes mais veementes erguem-se contra um pesquisador quando o mesmo pretende debruçar-se sobre estudos ou questões que envolvam sujeitos e grupos que, supostamente, o mesmo não estabeleça uma relação direta. Por outro lado, outras vozes clamam por um distanciamento entre experiências pregressas, fundamentações teóricas e a prática da pesquisa em si, sobretudo nas pesquisas qualitativas. Há vozes que hibridizam ambos os discursos, buscando descredenciar a pesquisa ou no intento de desestabilizar o lugar de enunciação do pesquisador.

O tão propagado lugar de fala, que tem sido reiteradamente confundido com a definição de empatia, e em algumas pesquisas acadêmicas é relacionado à autoridade etnográfica, figura como um dos argumentos que visam pôr em xeque a legitimidade de pesquisadores contemporâneos quando os mesmos traduzem os dados das suas produções ou no momento em que estes dados são apresentados à comunidade acadêmica.

Sim, é de todo sabido que a Academia é um lugar onde as disputas se acentuam, bem como, na maioria das vezes, é um lugar que concebe uma lógica empedernida de rigor que não leva em consideração os saberes distintos aos seus entendimentos. A Academia e suas divisões por grupos, linhas, correntes e outras associações epistêmicas, frias e indômitas está presente. Pude vivenciar tal experiência e certamente não é desta Academia que desejo participar.

A Academia que mais me interessa relaciona-se com as propostas insurgentes, críticas, alternativas, que consideram os conhecimentos e os saberes para além dos que estão contidos em um cânone monocultural. A Academia que busco transitar é aquela onde os afetos e os conhecimentos multiculturais também são possíveis de serem compartilhados e que convirjam com o conceito amplamente abordado por Boaventura de Souza Santos em *Epistemologias do Sul* e pelo conceito de *Escrevivências* de Conceição Evaristo.

Esses atuam como ferramentas metodológicas que são capazes de auxiliar no avanço das produções de conhecimentos, bem como propiciam lugares de enunciação para que os pesquisadores relacionem suas pesquisas às suas vidas. Assim como as reflexões feitas no ano de 2018, através do tema da 12ª Reunião Científica Regional da Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação, realizada na Faculdade

de Educação da UFRGS. Nesta hora, evoco o uso do mesmo para interpelar a Academia: “Educação, democracia e justiça social: pesquisar pra quê?”. Ou melhor, pesquisar pra quê e pra quem?

Considerando estas perspectivas, assim como a ave Sankofa, da filosofia *Akan*, volto a cabeça ao passado para narrar que minha trajetória começou na periferia da cidade de Salvador, na Bahia, onde nasci e fui criado. O filho caçula de mãe solteira em uma família de quatro irmãos e uma irmã. Pude desfrutar do “privilégio” de ser o segundo membro da família a ingressar em uma faculdade. Os esforços da minha mãe e as experiências vividas por mim ao participar de atividades promovidas por movimentos sociais, como por exemplo, a Pastoral Afro-brasileira e do Movimento Negro me ajudaram a constituir e fortalecer valores para conviver no contexto da sociedade soteropolitana, que é constituída majoritariamente por negros, mas abalada por segregações, pelas intolerâncias, pelo racismo estrutural e por outras discriminações.

Segundo os relatos da minha avó, falecida aos 102 anos, e também através das memórias da minha mãe, tive uma bisavó, conhecida como “A Velha Mansur”. Uma mulher africana. Ela era conhecida por esse nome, pois “trabalhava” para uma família de fazendeiros que tinha este sobrenome e, após anos de serviços, teria recebido como indenização, um pedaço de terra em agradecimento pelos longos anos de trabalho à família. Meus familiares estabeleceram-se na cidade de Salvador, Bahia, no bairro do Cabula, um território remanescente de quilombo. A origem do nome do bairro foi a partir das danças de caráter ritual praticadas pelos seus moradores e pelo toque percussivo e religioso (*Kabula*) que ecoava nas noites rituais.

Ainda hoje o bairro do Cabula é a região que reúne mais terreiros de Religiões Afro-brasileiras de todo o Estado, sejam elas das *Nações Ketu, Angola, Jeje, Nagô ou Bantu*. No início dos anos 2000, participei de diversas ações, formações e atividades promovidas pelos movimentos sociais negros nas regiões centrais da cidade. Porém, foi na base, nas periferias da cidade, que pude atuar coletivamente promovendo cursos de capacitação profissional e debates voltados para as temáticas e demandas sociais do negro no Brasil.

Ainda nesta linha, continuei a militância no combate ao racismo e à discriminação através de um grupo de hip-hop e de uma companhia de teatro que, naquele momento, abordavam as lutas e anseios dos povos negros. Paralelamente a estas lutas coletivas, em 2004, ingressei na

Faculdade de Turismo da Bahia e exerci por algum tempo carreira de Turismólogo. Sentindo a necessidade de retornar aos estudos, realizei um curso de Pós-Graduação em Língua Inglesa e fui gradualmente me desvinculando da área do turismo para voltar a atuar na Educação, lecionando em cursos de idiomas. Retornei também para as atividades artísticas e para os projetos sociais. Adicionalmente iniciei o curso de Letras na Universidade Estadual da Bahia em 2010 e o conclui na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul em 2014.

Todas as considerações supracitadas, como: ser descendente de africanos, ter influências religiosas das Religiões Afro-brasileiras, ser nascido e criado em um bairro remanescente de quilombo e estar fortemente envolvido com a Educação, com a Arte e participando ativamente dos Movimentos Sociais Negros desde minha adolescência, reúnem fatores significativos – mas não essenciais – que agiram como propulsores, e me conduziram a realizar estudos e pesquisas relacionadas às Religiões Afro-brasileiras, bem como suas articulações com a Educação para as Relações Étnico-Raciais e com os Estudos Culturais.

Para além dessas experiências pregressas, que me outorgaram o privilégio de enunciação para ser porta voz na pesquisa de Mestrado que desenvolvemos, destaco também que foi numa Gira<sup>3</sup> de *Eṣu*<sup>4</sup> e Pomba Gira<sup>5</sup> que a incursão no campo de estudos se iniciou e onde recebi publicamente a anuência para realizá-la coletivamente. Foi nesta Gira que se caracterizou o primeiro contato público com a família de Santo, da qual eu pude compartilhar um pouco dos seus saberes e dos processos de resistência que ajudaram na composição, elaboração e resultados da pesquisa. Foi com a licença outorgada pela comunidade do Centro de Umbanda Òsàlá e *Yèmònjá* que busquei, como um aprendiz dedicado, vivenciar e apreender tudo que foi possível ao longo daquela convivência.

---

3 **Gira** ou **Jira**. Em idioma Quimbundo *NJIRA* significa: caminho. Na Umbanda, é a reunião/ agrupamento de vários espíritos de uma determinada categoria, que se manifestam através da incorporação nos médiuns. A gira pode ser festiva, de trabalho ou de treinamento (DE ALMEIDA, 2003, p. 195).

4 *Eṣù*. O mais sutil e o mais astuto de todos os Òrìṣà. Mensageiro entre a terra e o céu, para das notícias; para pedir licença; para ajudar e espantar os males; para facilitar e abrir os caminhos de quem recorre a sua ajuda. Representa o Princípio de tudo, está ligado à criação e ao domínio do conhecimento (DE ALMEIDA, 2003, p. 195).

5 Pomba-Giras ou Pombo-Giras representam o lado feminino dos exus (DE ALMEIDA, 2003, p. 195).

## A transitoriedade do conceito de religião

Abordamos na pesquisa, entre outros assuntos, sobre os conceitos tradicionais do termo religião. Entendemos que tais conceitos operam de forma transitória, de modo que os mesmos trazem consigo sentidos, estruturas, padrões e construções sociais que não são assimilados por sociedades que tem, no centro de suas dinâmicas sociais, manifestações culturais que abrangem mais percepções sobre o sagrado do que uma trivial relação de seguir doutrinas em momentos específicos da vida.

Como Meslin (2014) nos mostra, os povos *Yorubas*, por exemplo, desconhecem o termo religião, segundo as perspectivas semânticas, morfológicas, sacras e sociológicas como outras nações ocidentais a concebem. Em algumas Religiões Afro-brasileiras, por exemplo, este conceito também é tensionado. Não existe a figura opositora à divindade, uma figura diabólica, como a que se apresenta no cristianismo, por exemplo.

A noção de pecado também é outra característica inoperante para o Povo de Santo. As relações do Afro-religioso com o sagrado são concebidas tais quais as sociedades *Yorubas* percebem. Ambos entendem a religiosidade e não a religião, sendo essa religiosidade parte integralizada do ser e o sentido do sagrado está contido intrinsecamente em suas dinâmicas sociais.

O modo de assimilação de algumas Religiões Afro-brasileiras – herança das sociedades *Yorubas* – indica, por exemplo, que as relações humanas, as práticas culturais e os rituais sagrados são indissociáveis, estando eles imbricados de forma harmônica, contrastando radicalmente com os entendimentos e conceitos estabelecidos pelas sociedades ocidentais, que concebem a religião como um sistema estrutural, tornando essa relação prescritiva e dissociável. Neste sentido, há um tácito entendimento de que a prática da religião, por diversos povos ocidentais, seriam hábitos esporádicos de um grupo que, através de “meras” atividades, adotam comportamentos que correspondem a uma expectativa social.

Destaco que ao longo dos anos, os entendimentos sobre religião não são apenas a relação que cada sujeito possui com seu sagrado, mas sim como congregações identitárias que visam múltiplos interesses sociais, políticos, hegemônicos e sagrados. Pierucci (2006, p. 115) classifica as religiões fazendo uma divisão funcional das mesmas. Dentre tais

classificações o autor define uma delas como “religiões étnicas”, as que buscam preservar suas culturas em conexão com o sagrado e “religiões universais” que seriam as “[...] abertas a todo e qualquer indivíduo, independentemente de tribo, etnia ou nacionalidade”.

Para Geertz, (1989, p. 67), em “A Interpretação das Culturas” o conceito de religião está relacionado a um sistema que visa motivar os seres humanos na medida em que, para ele “a religião é um sistema de símbolos que atua para estabelecer poderosas, penetrantes e duradouras disposições e motivações nos homens através da formulação de conceitos de uma ordem de existência geral”.

A concepção do que seria religião, segundo as cosmovisões das sociedades Afro-religiosas, é muito diferente da perspectiva ocidental. O Afro-religioso elabora esta relação de forma mais abrangente do que o termo latino *religare*, considerando que

[...] o religioso está presente nessas sociedades cujos valores fundamentais, sobre os quais elas repousam e funcionam, são garantidos pelos ancestrais e por divindades protetoras. O que entre esses povos forma o que nós chamamos de religião nem sempre é a vontade de se ligar a um princípio primeiro, personalizado muitas vezes num Deus afastado numa longínqua “ociosidade”, mas a necessidade de definir por razões os seres humanos e coisas existentes (MESLIN, 2014, p. 28).

O Afro-religioso ao utilizar o termo religião, sob a perspectiva ocidental, em alusão às suas relações com o sagrado, íntegra nesse conceito um mecanismo que atua no campo político e social para o seu fortalecimento identitário e grupal na sociedade. O uso desse termo auxilia na reivindicação dos seus direitos de celebrar e conviver de forma livre numa sociedade que ainda não percebe as Religiões Afro-brasileiras como instituições legítimas, constituídas por mulheres e homens, e, portanto, cidadãos, que buscam espaços representativos e de reconhecimento.

Logo, o conceito de religião, no sentido de ser o elo que restabelece a conexão, o religamento com um deus, ou com um sagrado, é fortemente rechaçada pelo Afro religioso, como dito por *Makota*<sup>6</sup> Valdina,

---

6 Makota é o cargo religioso que era ocupado por Valdina (*falecida em março de 2019*) no Terreiro de Candomblé Tanuri Junsara, de Nação Angola, espécie de conselheira da Ìyálórìṣà e responsável por cuidar da casa.

Se for usar o termo religião [...]. Candomblé não religa nada! Candomblé está onde sempre esteve e estará o tempo todo ligado. A gente não tem noção de pecado como tem o cristão, *pra* dizer: ah, se distanciou de Deus, vai voltar [...]. Não. A gente já nasce ligado a Deus, nasce por conta, por causa de Deus, né? Deus, Nzambe, Olorum, Javé, Jeová, Alah, Seja lá o nome que dê... Deus ser supremo. Não existe outro (ANUNCIACÃO, 2018).

Nesse sentido, a fim de corroborar as reflexões da Makota Valdina, Meslin (2014, p. 36) afirma que “[...] é melhor renunciar ao emprego do único conceito de religião e levar em conta a multiplicidade das experiências religiosas que a humanidade conheceu e ainda pratica. Estes entendimentos prévios nos trazem a percepção da multiplicidade e da complexidade que as religiões e/ou práticas religiosas desenvolvidas por determinados grupos sociais possuem. Portanto, é razoável contestar a definição de

[...] religião como **a relação única com** um divino, qualquer que ele seja, e que sempre está fora do homem, mas antes como uma experiência a partir da qual o homem toma consciência desse Totalmente Outro. “Interiorizada, a religião define o homem com relação a poderes superiores aos quais ele se refere exatamente como o político, o econômico, o sexual o definem como relação ao mundo e ao outro (MESLIN, 2014, p. 46, grifo meu).

## Encontro das diferenças

O encontro das diferenças no território brasileiro sempre foi um assunto a ser observado com atenção. Todas as manifestações e representações de identidades não hegemônicas, as identidades “invisíveis”, de padrões e imagens distintas dos modos europeus, são rechaçadas e desconsideradas. A questão racial, por exemplo, que tem sido estudada, vivida e teorizada por muitos anos, embora seja um assunto amplamente abordado, permanece atual, à medida que os povos negros no Brasil, dentre outros, ainda se encaixam nos piores índices sociais de desenvolvimento humano. Índices estes que são decorrentes dos mais diversos tipos de racismos.

Tais efeitos eclodem no negro a partir da fictícia ideia ocidental de caracterizar os humanos com características fenotípicas não-euro-

peias, como sujeitos essencialmente animalizados e incapazes de produzir conhecimentos valiosos. Em última instância, “[...] uma espécie de humanidade com vida vacilante” (MBEMBE, 2014, p. 28).

Estas ideias são atinentes ao que Mbembe (MBEMBE, 2014) refere como “complexo psiconírico” que, em outras palavras, corresponde a uma grande fabulação quanto à questão racial, capaz de ultrapassar os limites da razão, a fim de justificar o processo sistemático de escravização e controle do ser humano fenotipicamente “diferente”, no passado, e que tem efeitos reverberantes na contemporaneidade. A questão racial atua numa dimensão “fantasmagórica” e constitui um “complexo” perverso, gerador de medos e de tormentos, de problemas do pensamento e de terror, mas, sobretudo de infinitos sofrimentos e, eventualmente, de catástrofes, num complexo perverso e gerador de sofrimentos.

O entendimento das Religiões Afro-brasileiras opera no sentido de entender as diferenças como potência transformadora, onde os seus adeptos fazem parte de um povo, não no sentido da miscigenação ou racialização, mas a partir do entendimento de que todos, nas suas singularidades, sejam respeitados de forma equânime.

Despir-se de ideias baseadas em supremacia, pautadas nas teorias de hierarquização racial, bem como quebrar paradigmas normativos acerca do que seria considerada como produções de saberes unilaterais, possibilitaria o fortalecimento cultural de grupos que não são valorizados pela sociedade a qual se inserem. Com efeito, estar “fora” dos esquemas de produção de saberes pertenceria a um pensamento paradoxal, uma vez que a participação dos diversos grupos étnicos e sociais ajudou e tem ajudado a constituir e reconstruir identidades, mesmo dentro dos seus próprios grupos.

Assim, tentativas de objetificar e tratar o “semelhante como não semelhante” e, sim, como mero coadjuvante nas relações sociais, são motivadas por um recurso que tenta deliberadamente desconstituir a presença e a importância do outro, o que Mbembe (2014) define, como já citado brevemente em outras palavras de “alterocídio”.

## **A pedagogia do acolhimento**

Um importante achado da pesquisa e tópico a ser considerado é que as Religiões Afro-brasileiras possuem características de hospita-

lidade, mesmo em relação a sujeitos que não pertencem ao seu grupo, pois, de acordo com a Ìyálórìṣà Cristina Martins d’Òṣún<sup>7</sup>,

A Religião de matriz africana atua como um espaço que acolhe e cuida sem discriminar a sua etnia, raça, opção sexual ou mesmo a sua opção social de viver, simplesmente o assiste nas suas necessidades por acreditar que ele é um ser criado e merecedor de toda e qualquer forma de ajuda para se reequilibrar diante de Olódùmarè<sup>8</sup> (ANUNCIACÃO, 2018).

Estas características são evidenciadas à medida que se encontram nestas religiões os mais diversos grupos sociais, como por exemplo, grupos LGBTs (com presença significativa), como apontam Natividade e Gomes (2006), bem como grupos da comunidade surda, segundo Dias e Santiago-Vieira (2017), no estudo de caso “Corpo surdo também recebe orixás”.

Logo, as Religiões Afro-brasileiras e seus *loci* (os Barracões, Centros e Terreiros) são lugares que estabelecem conexões com sujeitos e grupos com as mais distintas peculiaridades, estabelecendo-se verdadeiros espaços onde as diferenças são respeitadas e valorizadas, além de atuarem como mantenedores e produtores de saberes que são capazes de influenciar no cotidiano nacional em diversos âmbitos. Desta forma, corroboro as reflexões elaboradas por Lindinalva Barbosa, quando ela destaca que,

[...] o terreiro construiu uma lógica onde ninguém ficasse de fora, onde todas as pessoas, homens e mulheres, negros, escravizados e depois sequelados, marcados pelo racismo, pudessem ter, em algum momento, uma proeminência. A certeza de que ali eles seriam vistos. Isso não significa que dentro do terreiro, não exista, também, conflitos e disputas. Sim, porque *não?* (ANUNCIACÃO, 2018).

---

7 Ìyálórìṣà Cristina Martins d’Òṣun, teóloga, sacerdotisa do Ilê Asé Iyalode Oyo (Casa da Força da Mãe do Poder do Reino de Oyo), secretária Geral do GVTR – Grupo de Valorização do Trabalho em Rede e Coord. da Rede Nacional de Religiões Afro-brasileira e Saúde - Núcleo São Paulo, Capital.

8 “Olódùmarè”, do Yorubá, seria – em tradução livre – palavra relativa: Deus, Supremo, Onipotente, Criador e outros sinônimos correlatos.

## Considerações finais

Como terminar o que não foi iniciado por mim? Como acabar com algo que desejo continuar? Com essas perguntas, percebo que o afã em dar continuidade a este labor se torna ainda maior. Tem *Ajé*. A energia vital que serve como um propulsor, capaz de animar e dar sentido a lutas sociais, sobretudo as que envolvem os processos de resistências, de garantias de direitos, entre eles o Direito à Educação em todos os graus e níveis de ensino, mas principalmente o direito de poder ser e estar na sociedade de forma equânime.

O acolhimento encontrado nas Religiões Afro-brasileiras, em certa medida, vem superando traumas socialmente produzidos pelos efeitos do racismo existente na sociedade brasileira, traumas gerados pela intolerância religiosa de uma sociedade que não consegue respeitar e conviver com o outro e insiste em imprimir violências alteritárias que violam os direitos dos sujeitos. São nesses os *loci* onde melhor se negociam as questões raciais e religiosas com equidade. As diferenças geracionais e as rivalidades são deixadas de lado em nome de objetivos maiores. Pois, como fortemente destaca Sodré (1999, p. 169):

É no mínimo uma miopia teórica e no máximo uma completa ingenuidade culturalista supor que a problemática dos cultos afro-brasileiros se resolva apenas na dimensão simbólica - aquela com que lida normalmente a antropologia. Ao lado dos fenômenos mítico-religiosos alinham-se pulsões de afirmação grupal, reivindicações de reconhecimento identitário e práticas de poder.

## Referências

ANJOS, J. C. G. **No território da linha cruzada: a cosmopolítica afrobrasileira**. Porto Alegre: Ed. UFRGS, 2006.

ANUNCIACÃO, D. Documentário. **A DONA do Terreiro. 35'51"**. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=6wP1Tg8MF2I> . Acesso em 10 de janeiro de 2020.

DIAS, D. J. C.; SANTIAGO-VIEIRA, S. Corpo surdo também recebe orixás: estudo de caso. **Revista Alpha**, v. 18, n. 2, pp. 27-45, 2017.

DE ALMEIDA, P. N. **Umbanda – A Caminho da Luz**. Rio de Janeiro. Pallas Editora 2003.

GEERTZ, C. **A Interpretação das Culturas**. Rio de Janeiro, Zahar, 1989.

MBEMBE, A. **Crítica da razão negra**. Lisboa: Antígona, 2014.

MESLIN, M. **Fundamentos de Antropologia Religiosa: a Experiência Humana do Divino**, Petrópolis: Vozes, 2014.

NATIVIDADE, M.; GOMES, E. Para além da família e da religião: segredo e exercício da sexualidade. **Religião e Sociedade**, v. 26, n. 2, pp. 41-58, 2006.

PIERUCCI, A. F. Religião como solvente: uma aula. **Novos Estudos – CEBRAP**, n. 75, p. 111-127, 2006.

SODRÉ, M. **Claros e Escuros: identidade, povo e mídia no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 1999.



# A IMPORTÂNCIA DA CULTURA DOS AFRODESCENDENTES NO CURRÍCULO ESCOLAR

Luiz Antonio do Nascimento Moura

## Introdução

Será tratado neste texto alguns aspectos considerados relevantes envolvendo a pesquisa realizada e apresentada para qualificação ao Mestrado, orientada pelo professor doutor Jorge Alberto Rosa Ribeiro, sob título “O Ensino Médio Politécnico nas Escolas de Canoas, entre os anos de 2011 a 2014”. Enquanto discente do Mestrado, ingresso no ano de 2017/02, Linha de Pesquisa Trabalho Movimentos Sociais e Educação, no Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, realizando um aprofundamento na leitura para a compreensão de aspectos que dizem respeito a obrigatoriedade da presença da cultura negra e indígena no currículo escolar, conforme regem as Leis 10.639/03 e 11.645/08.

Durante o andamento da pesquisa foi observado, que as narrativas midiáticas, jornais de circulação nacional, revistas e dados levantados pelo Censo Escolar/INEP, colocam que a maior parte dos jovens, filhos e filhas da classe trabalhadora, maioria negra e, brancos pobres, autodeclarados pardos, indígenas e populações quilombolas, encontram-se em situação de reprovação, apresentam distorção idade/série, com elevados índices de abandono escolar. Por isso, através da análise dos dados levantados, entendemos que, os efeitos da exclusão tendem a impactar de modo mais severo aos trabalhadores pobres e, principalmente aos afrodescendentes, que compõem o universo escolar.

Para entendimento do tema, incluso dentro do que foi pesquisado, com relação ao Ensino Médio, foi utilizado o conceito sociológico de classe social, uma perspectiva proveniente da Sociologia Crítica, conforme colocado por Florestan Fernandes, por entender que, a maior parte dos egressos da escola pública apresentam baixa escolaridade devido ao abandono escolar ocasionado, muitas vezes pela distorção da idade em relação a série, são os filhos e filhas da classe trabalhadora.

O conceito de classe social (FERNANDES, 1975), que envolve diretamente o método da pesquisa realizada, não homogeneiza a questão de gênero, de etnia ou grupo social, pois ao revisitar os dados das fontes obtidas e consultadas foi possível visualizar a multiplicidade de divisões, diferenciações e detalhes múltiplos dos diferentes grupos sociais que fazem parte do mundo escolar, envolvidos na pesquisa realizada.

Entre os objetivos, através deste texto, busca-se colocar em relevo análises sobre o perfil étnico cultural das parcelas na exclusão, que são a maioria populacional escolar, enquanto grupos sociais de trabalhadores pobres, seus filhos e filhas, compostos de autodeclarados negros, indígenas e pardos que, segundo a PNAD e dados do IBGE (PCERP – 2011), onde indica que, 63,7% dos brasileiros afirmam que a cor, ou raça das pessoas, influencia na vida, no momento de arranjar um trabalho e, por conseguinte, também é uma condição que deve implicar, direta e indiretamente, nos resultados de pesquisas que tratam sobre o desempenho escolar e o reprodutivismo, conforme conceitua Saviani (1999).

Ao observar mais detidamente os resultados da Pesquisa das Características Étnico-Raciais da População (PCERP), conforme dados do IBGE (2011), enfocando o gênero, a etnia, somados a condição social, o fato de ser mulher e negra, aumenta em 66,8%, em relação às demais categorias, as barreiras impostas pela discriminação e o preconceito devido aos fatores étnico-raciais, o que coloca o negro, em particular a mulher negra, em desvantagem diante dos demais trabalhadores, brancos pobres, isto é, não negros, afetando nas condições materiais e subjetivas das famílias e, implicando possivelmente, no desempenho escolar de seus filhos e filhas.

Durante andamento da pesquisa, adensando a bibliografia estudada, foi realizada uma demarcação conceitual, referente a divisão sexual do trabalho, na perspectiva oferecida por Federici (2017), em Calibã e a Bruxa, sinalizando que há historicamente um grau maior de exploração que repercute sobre o gênero feminino, evidenciando, conforme dizem os levantamentos dos organismos oficiais e governamentais, como é o caso da constatação da Pesquisa das Características Étnico-Raciais da População (PCERP), conforme dados do IBGE (2011), uma maior desvantagem dos negros, dos indígenas, da mulher negra, em particular, que sofre com a exclusão, com o preconceito social, de gênero e etnia.

Os estudantes pobres, filhos e filhas de trabalhadores/as e estudantes trabalhadores/as, são os que apresentam maior desvantagem diante dos estudantes mais abastados economicamente e, por este motivo, é necessário destacar que, é um direito da maioria da escola pública, receber uma Educação de qualidade, como foi sinalizado com a experiência do Ensino Médio Politécnico, na rede pública de ensino, RS, entre os anos de 2011 a 2014, em escolas de Canoas.

Quando tratamos sobre a questão relativa ao posicionamento político-pedagógico, consideramos que, Paulo Freire, coloca que não há educação neutra, “[...] nem qualidade por que lutar no sentido de reorientar a educação que não implique uma opção política e não demande uma decisão, também política de materializá-la” (FREIRE, 2001). Sendo assim, é necessário compreender e contrapor que, na realidade social, uma parcela populacional é mantida com baixa escolaridade, a maioria dos autodeclarados negros e pardos, com distorção idade/série e o chamado abandono escolar, onde há um grupo étnico mantido, em maioria, com pouca escolarização, onde a narrativa midiática, em geral, a serviço da dominação, trata enquanto fracasso escolar, no sentido de mascarar e até legitimar esta condição imposta, que aparece na realidade escolar.

Paulo Freire, no livro “Pedagogia do Oprimido”, orienta que devemos, frente a realidade da exclusão, ter a crença numa Educação de qualidade para todos os educandos, dando ênfase para uma conscientização compromissada com a emancipação social dos sujeitos. Os jovens excluídos precisam ter consciência da necessidade que há em lutar para reversão da lógica de exclusão, que tem sido predominante nas escolas em todos os níveis de ensino, especialmente no Ensino Fundamental e no Ensino Médio. As ações afirmativas relativas a cotas nos Centros de Estudos Federais, Institutos e Universidades, é regida pela Lei das Cotas, sob número 12.711, de 12 de agosto de 2012, e estabelece que 50% das vagas dos territórios educativos das Instituições de Ensino Superior, no Brasil, devem ser destinados aos estudantes de escolas públicas, sendo 20% deste total, reservados aos autodeclarados afrodescendentes, indígenas e pardos.

Quando interpretados os dados da pesquisa realizada através de um recorte micro, sobre a implementação do Ensino Médio Politécnico, no ambiente pesquisado entre duas escolas públicas, da rede estadual de ensino na cidade de Canoas, RS, foi constatado, pelos instrumentos e mecanismos gerados pela investigação, uma melhora significativa nos

índices sobre o desempenho escolar, muito em decorrência das alterações e impactos que o Ensino Médio Politécnico implementado provocou, entre os anos de 2011 a 2014, na cultura e no currículo escolar, como arriscaríamos afirmar, quando foram processadas e analisadas as falas dos professores, de acordo com a metodologia aplicada.

A seção 1 deste texto é composta por essa introdução e, na parte onde diz, Contexto social, elitização e exclusão escolar, fica entendido como sendo a seção 2, onde será executada uma explanação na perspectiva histórica, enfatizando o longo processo de escravização até as lutas do final do século XX, pela redemocratização no país e, início do Século XXI, por políticas compensatórias para a maioria dos afrodescendentes. Na seção 3, Currículo, cultura e o desafio da democratização escolar, trataremos sobre reprovações conforme a pesquisa realizada sobre o Ensino Médio Politécnico nas Escolas de Canoas, entre os anos 2011 a 2014.

Nas considerações deste texto, será enfocada a metodologia utilizada na pesquisa e sobre a hipótese. Vamos destacar sobre os Planos Políticos Pedagógicos das escolas da região de Canoas, local onde a pesquisa foi realizada, cumprindo com a necessidade de uma orientação pedagógica, como diz a Lei 10.639/03, que trata sobre a cultura dos afrodescendentes, presente no currículo escolar e, Lei 11.645/08, sobre a cultura indígena. A investigação se deu no sentido de saber sobre a possibilidade encontrada de uma mudança dos índices de aprovação e, ou, reprovação, entendendo ser válida a investigação e seus procedimentos. Por isso, fica entendido, ser uma pesquisa válida, que pode ser ampliada, aperfeiçoada, replicada para uma melhor investigação.

### **Contexto social, elitização e exclusão escolar**

O Brasil ainda carrega a herança da escravização, marcando na realidade graus severos de exclusão enquanto parte das chamadas injustiças sociais pelo fato que, nos períodos mais duros da República, prevaleceram visões de mundo impetrados pela ótica das elites oligárquicas conservadoras (VIANNA, 2005), enquanto hegemônica, contrária aos interesses da classe trabalhadora (MARX, 2018), desde os primeiros momentos em que a mão de obra assalariada foi substituindo os escravizados.

Ao final da escravização e do Período Monárquico, o Brasil era demasiado, mestiço, índio, de maioria populacional negra e, por isso, era necessário, segundo os eugenistas, nas primeiras três décadas do

Século XX, realizar o branqueamento da nação, sendo este papel, destinado a Educação executar.

Conforme o Artigo 138, presente na Constituição de 1934, a partir das manifestações da Comissão Central Brasileira de Eugenia, onde afirmava que seria necessário para, o Brasil superar as ditas doenças biológicas e mentais, advindas da ausência de uma higienização, as práticas eugênicas, a fim de promover, segundo a crença da época, o branqueamento do país. Na década de 1930, dentro do contexto em que as práticas eugênicas foram colocadas enquanto política de Estado, surge a teoria da Democracia Racial, de Gilberto Freyre (1933) contida no livro *Casa Grande & Senzala*.

No entanto, é a Sociologia, com Florestan Fernandes (1975), quem vai constatar que, há no Brasil, um desenvolvimento desigual e combinado, onde o negro e o indígena são percebidos em condições mais precárias, do ponto de vista socioeconômico, de direitos, de cidadania, que é a condição destinada, por obra das elites dominantes, aos trabalhadores brancos, pobres.

Foi no período após o final do Regime Monárquico, com o surgimento da República, que ocorre no país, a institucionalização do racismo de forma mais escancarada, cujo ápice dessa engenharia sócio-política, tem por marco principal a Constituição de 1934, sendo legitimada e garantida pela Constituição a prática da eugenia, sendo que, no período após, ganhou relevo o chamado mito da democracia racial que é superado pelos estudos de Fernandes (1975) que detecta o racismo institucionalizado presente no meio social da nação.

A história do Brasil pode ser definida como sendo a história dos mais de 250 anos de escravização negra, iniciada por volta do Século XVI, até ao Século XIX, conforme dados do IBGE (2000), durante a colonização, sem nunca ter existido qualquer tipo de reparação, indenização ou compensação destinado aos vitimados por este processo, até as últimas décadas do Século XX, mais precisamente, até ao período democratizante, no ano de 1988, quando foi promulgada a Constituição Cidadã, que coloca fim a vigência da chamada Ditadura Militar, instaurada pelo golpe de 1964.

Somente com a Constituição de 1988, é que o racismo, no Brasil, passou a ser considerado crime. Neste sentido, podemos afirmar que a realidade escolar excludente, denota um tipo de crise que incide sobre o sistema educacional, que é possivelmente atravessado por tradições

conservadoras, antidemocráticas, que atinge a escola pública e suas demandas. É com os desdobramentos da Constituição de 1988, por força do movimento social organizado, na esteira das lutas democratizantes, que surge a LDB de 1996, a Lei 10.639/03 e a Lei 11.645/08, que trata da necessidade, da obrigatoriedade, da presença da cultura dos afrodescendentes e dos indígenas, dos quilombolas, povos tradicionais, fundantes da sociedade brasileira, no currículo escolar.

A prevalência da Lei e das garantias constitucionais decorre da necessidade de maior justiça social, numa realidade onde predomina a influência e resquícios da escravização de indígenas e negros, vitimados aos milhões, pelos processos historicamente dados, por circunstâncias da escravização, enquanto herança da época colonial. A maioria das mães e famílias da classe trabalhadora acreditam que através do ensino, podem ocorrer maiores oportunidades para a mobilidade social, isto é, para melhorar a família e o grupo de pertença de condição social e econômica. O Estado geralmente falha em não cumprir integralmente com o seu papel, como podemos observar nos cálculos estatísticos, uma vez que, segundo Ferraro:

Utilizando como parâmetro a informação censitária sobre o número de anos de estudo concluídos com aprovação levantados no Censo 2000, estima-se que, nesse ano, o Estado brasileiro devia, aos 119,6 milhões de pessoas de 15 anos ou mais, a astronômica cifra de 325,5 milhões de anos de estudo não realizados na idade própria – uma média de quase três anos por pessoa (FERRARO, 2008, p. 273).

Desde o início da República, até as três primeiras décadas do Século XX e início do Século XXI, a maioria dos vitimados pela exclusão, os que mais sofrem com as injustiças sociais historicamente dadas, são os afrodescendentes, indígenas, trabalhadores empobrecidos, seus filhos e filhas, em grande número presentes nas escolas públicas, são a maioria daqueles que apresentam o descompasso idade em relação a série durante os nove anos de escolarização que conseguem se manter, em média, na escola.

Observando o Censo/IBGE/Síntese dos Indicadores Sociais, 36, (2016), há o registro que milhões de jovens brasileiros, na faixa etária compreendida entre os 25 e 30 anos, e maiores de 30 anos, que representa mais de 51% de todo o conjunto populacional, se encontra numa situação de 8 e 9 anos de escolarização.

São mais de 110 milhões de brasileiros sem escolaridade adequada. Para agravar a situação, 11,2% da população de 25 anos, ou mais, não tem instrução; 30,6% não tem o Ensino Fundamental incompleto; 9,1% não tem o Ensino Fundamental completo; 3,9% possuem o Ensino Médio incompleto; 26,3% tem o Ensino Médio completo e 15,3%, o Ensino Superior completo. Os dados do IBGE (2017), PNAD nas regiões Norte e Nordeste registraram os maiores percentuais de pessoas sem instrução, 14,5% e 19,9%, respectivamente.

As maiores proporções de Ensino Superior completo foram estimadas para o Centro-Oeste (17,4%) e Sudeste (18,6%), enquanto as regiões Norte e Nordeste tiveram as menores proporções, 11,1% e 9,9%. No Nordeste, 52,6% da população, não alcançou o Ensino Fundamental completo. Na região Sudeste, 51,1% tinham pelo menos o Ensino Médio completo.

Sendo assim, constatou-se pelos estudos estatísticos estampados pelos órgãos oficiais uma lógica de reprovações que geram a exclusão, retroalimentando a realidade das injustiças sociais no país.

Segundo dados da DEPLAN/SEDUC/RS, no ano de 2013, foi constatado uma melhoria no ensino quando foram equiparadas às séries históricas dos anos iniciais do Ensino Fundamental, onde o IDEB era de 5.1, em 2011, e 5.5 pontos, em 2013. Nos anos finais do Ensino Fundamental era 3.8, em 2011, e passou, em 2013, para 3.9. O Ensino Médio apresentava 3.4 pontos, em 2011, e passou para 3.7, em 2013. A taxa de reprovação nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental estava em 7,3% e, nos Anos Finais do Ensino Fundamental, era de 20,5%, demonstrando que, com o passar dos anos de estudos, as reprovações apresentam uma tendência em se acentuar, sendo que, o percentual de 26,3% no 7º ano, indica que é o momento mais crítico de reprovações. A taxa de distorção idade/série, entre 2006 a 2012, foi de 24,3% para 26,2% e, em 2013, caiu para 25,5%, apresentando leve melhora, porém, no 7º ano, a distorção idade/série atingiu 44,2%. Com a leve melhora apresentada no aspecto geral, arriscamos afirmar que ocorreu, como detectou a pesquisa, pela influência das políticas que envolveram a implementação e experiência com o Ensino Médio Politécnico, em substituição ao Ensino Médio, do período anterior ao ano de 2011, uma oscilação importante no sentido ascendente dos índices.

Enquanto parte da metodologia aplicada para a realização da pesquisa foi utilizada a análise de conteúdo, conforme Bardin (2008) e a

análise de discurso, conforme Spink (1985), tratando o material de um questionário aplicado aos professores. As respostas dos questionários foram consideradas textos, que, ao ser organizados na forma de corpus textuais, resultaram em número total de 24 textos, 49 segmentos de textos (ST), com aproveitamento de 42 ST (85,71%). Emergiram 1.679 ocorrências (palavras, formas ou vocábulos), sendo 671 palavras distintas e 479 com uma única ocorrência.

O conteúdo analisado, a partir da sistematização realizada com o programa Iramuteq, foi categorizado em 6 classes, sendo a classe 1 com 11.9% (ST=5), a classe 2 com 16.67% (ST = 7), a classe 5 com 21.43% (ST = 9) e a classe 6 com 16.67% (ST), onde foi realizada Classificação de Palavras e Análise Fatorial, considerando-se o peso quantitativo destas palavras nos contextos dos textos.

Tanto a análise de conteúdo, como também os procedimentos que resultaram na análise de discursos, indicaram que ainda existem resíduos ativos de cultura, provenientes da experiência do Ensino Médio Politécnico, que impactou a cultura e o currículo escolar, bem como, os resultados das práticas pedagógicas na realidade escolar, onde os professores foram pesquisados através de questionários aplicados. Os discursos, as falas, enfim, conforme as leituras e os textos que emitem, sobre aquela dada realidade, a comparação como era antes de 2011, durante o período recortado, entre 2011 a 2014 e, como está a Educação no período atual, diante da implementação do Ensino Médio Flexível, foi importante para sinalizar uma compreensão sobre a cultura e o currículo, como também sobre o desempenho escolar.

## **Currículo, cultura e o desafio da democratização escolar**

Segundo o Estatuto da Criança e do Adolescente devemos ter cuidado com as crianças e seus afazeres de escola pois, são as crianças que trazem a mudança para um mundo melhor, são elas que desde os primeiros anos de vida (dos dois anos até aos 17 anos), que precisam ser protegidas e encaminhadas de modo que, sejam orientadas e capacitadas a se apropriarem dos conhecimentos poderosos, capazes de reverter a lógica da exclusão que ocorre historicamente no Brasil. Quem pode oferecer Educação de qualidade para as crianças, filhos e filhas da classe trabalhadora, é o Estado, compensando a dívida histórica que acumulou com estas populações que herdaram as condições sociais da realidade produ-

zida, ao longo de décadas de pobreza, que a própria população, seja através de movimentos reivindicatórios, ou movimentos das chamadas lutas sociais, em muitos casos, na prática, desejam resolver.

Apple (1999), quando trata da necessidade de alianças, de reconhecimento e construção de participação, de democracia entre o movimento social destaca uma escola, pautada pelos valores e pela prática da democracia, com participação e gestão democrática, onde os movimentos sociais não sejam vistos de modo homogêneo e sejam reconhecidos em sua diversidade por suas múltiplas facetas da realidade sócio histórica. Nesse viés, em 1978, no Brasil, reaparecem os “Novos Movimentos Sociais” com o intuito de reivindicar maior participação política (PALUDO, 2005). E, neste sentido, a concepção sociológica e político-pedagógica orienta para que seja realizada uma unidade na práxis das mobilizações, mantendo e reconhecendo a diversidade na unidade da luta por melhores condições e justiça social.

As escolas, por seu lado, são estruturas que, em geral, estão a serviço dos interesses da classe dominante e suas estratégias de imposição das hegemonias (GRAMSCI apud APPLE, 2007). Portanto, tendem a canalizar ideologias interpostas (ALTHUSSER apud APPLE, 2007) para sustentação do sistema predominante (BOURDIEU, 2013), sendo um dos principais mecanismos da exclusão, a filosofia calcada nos preceitos dos méritos utilizada para favorecer e legitimar a minoria, expressas através das avaliações meritocráticas e excludentes (KUENZER, 2000), perpetuando a desigualdade e a diferença, quando a escola pratica a reprovação da maioria, que são os filhos e filhas da classe trabalhadora e suas múltiplas diferenciações.

Neste sentido, a escola pode ser vista como um lugar do produtivismo (SAVIANI, 1982) e do reprodutivismo (BOURDIEU, 1996), movida pela lógica social das injustiças historicamente construídas. Para APPLE, onde cita Woodson, (2017), os professores na resistência, devem fazer uma Educação enquanto ferramenta destinada para uma conscientização, comprometida com a transformação social e um currículo, voltado para a libertação das comunidades oprimidas, confrontando a dominação.

Saviani (2008), quando analisou os efeitos sobre a escola da dominação capitalista, da elitização e graus severos de exclusão social, propôs, por intermédio do pensamento crítico, a necessidade de superação do produtivismo e do reprodutivismo para ultrapassar as teorias

liberais capitalistas (SAVIANI, 1983), superando a escola do fracasso, a serviço do receituário do Estado Mínimo, sobrepondo a Educação Bancária (FREIRE, 1992, 2013), da alienação, da domesticação e docilização dos corpos dos trabalhadores. Segundo os autores da pedagogia crítica, a estratégia é a radicalização da democracia, por uma Educação de qualidade, combatendo a precarização, na perspectiva da transformação social, com inclusão e cidadania (FREIRE, 2001). Neste sentido, Hall (apud APPLE, 2007) afirma que a pedagogia precisa ler o todo desta complexidade social, que reproduz, em geral, a ideologia da classe dominante. Du Bois<sup>1</sup> (apud APPLE, 2017) e também Nosella (2005), propõem a prática da resistência cultural, quando observada a realidade educacional, pelas lentes das abordagens estruturalistas e da perspectiva crítica e sociocultural.

O desafio colocado é construir uma escola, o mais democrática possível, combatendo a política neoliberal excludente (APPLE, 1999; GANDIN, 2013) para transpor os rígidos limites estabelecidos, do campo do currículo, com uma nova linguagem à Educação pela pedagogia crítica, na resistência cultural (NOSELLA, 2005), tendo por centralidade, o trabalho (FRIGOTTO, 2009) com *poíesis*, com cidadania (ARROYO, 1988), com sujeitos dotados de direitos, para melhoria da qualidade de vida da classe trabalhadora, seus filhos e filhas, como foi interpretado na pesquisa realizada.

## Considerações

A pesquisa realizada constatou que o Ensino Médio Politécnico, vivenciado pela rede pública estadual de Educação, ano de 2011, apresentou, por finalidade, superar a Educação Tradicional para vencer a cultura de reprovações, de exclusões e baixo desempenho escolar (AZEVEDO e REIS, 2013) e, os dados confrontados, indicaram que o desempenho, em relação aos anos anteriores a 2011, apresentaram melhoria, ocorrendo leve ascenso, até 2014 e após, quando foi decretado o fim do Ensino Médio Politécnico e implementação do Ensino Médio Flexível, onde os dados investigados apresentam menor desempenho escolar.

---

<sup>1</sup> William Edward Burghardt Du Bois foi um importante sociólogo que atuou na luta dos africanistas em prol da defesa dos direitos de cidadania. Tinha como ideal as manifestações contra o racismo e discriminação tanto na educação quanto no emprego. Foi crucial para o movimento negro nos Estados Unidos e na África.

Segundo Ribeiro e Simionato (2016) a prática interdisciplinar, o aumento de horas/aula com o Seminário Integrado e a avaliação emancipatória são, entre outros fatores, responsáveis pela sinalização de um melhor desempenho ocorrido.

Quando os instrumentos de análise de discurso (SPINK, 1985) e; de conteúdo (BARDIN, 2008) foram processados e analisados pela pesquisa feita, ficou demonstrado que ainda há resquícios, através de resíduos observados, manifestos nas falas dos professores entrevistados, do recorte micro realizado, entre os anos de 2011 a 2014, da cultura curricular, que pode ter sido, minimamente influenciada e, favoreceu parcelas de estudantes da escola pública da região, para melhor desempenho e inclusão.

Foi observado que Canoas entrou em declínio, no que se refere ao IDEB, nos registros conforme o Censo Escolar, resultando em retorno mais severo das exclusões, mais de 30 mil matrículas deixam de ser realizadas por ano, após ser decretado o fim do Ensino Médio Politécnico. Segundo a imprensa (JORNAL ZH, 2019), além da reprovação em massa, retorno crítico da distorção idade/série e abandono escolar, a falta de investimentos e a imposição de políticas de Estado Mínimo, definida pelo receituário neoliberal, atingindo a maioria negra, auto-declarados pardos, em maioria, da escola pública, implicando em dizer que, a lógica produtivista e reprodutivista, continua sendo uma das facetas da dominação e expõe a opção de classe das governanças a frente dos interesses do Estado.

## Referências

ARROYO, M. G. O direito ao tempo de Escola. In: **Seminário Escola Pública de Tempo Integral: uma questão em debate**. São Paulo, 1988.

APPLE, M. **Educação e Poder**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

\_\_\_\_\_. **Conhecimento Oficial: a educação democrática numa era conservadora**. Petrópolis: Vozes, 1999.

\_\_\_\_\_. **A educação pode mudar a sociedade?** Petrópolis: Vozes, 2017.

AZEVEDO, J. C.; REIS, J. T. **Reestruturação do Ensino Médio: pressupostos teóricos e desafios da prática**. São Paulo: Fundação Santillana, 2013.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2008.

BOURDIEU, P. O novo capital. In: \_\_\_\_\_. **Razões Práticas: sobre a teoria da ação**. Campinas: Papirus, 1996.

\_\_\_\_\_. Capital simbólico e classes sociais. **Novos Estudos**, n. 96, pp. 105-115, 2013.

FERRARO, A. R. Direito à Educação no Brasil e dívida educacional: e se o povo cobrasse? **Revista Educação e Pesquisa**, v. 34, n. 2, pp. 273-289, 2008.

FEDERICI, S. **Calibã e a Bruxa: mulheres, corpo e acumulação primitiva**. São Paulo: Elefante, 2017.

FRIGOTTO, G. Teoria e práxis e o antagonismo entre a formação politécnica e as relações sociais capitalistas. **Trabalho, Educação e Saúde**, v. 7, suplemento 1, pp. 67-82, 2009.

FERNANDES, F. **Capitalismo dependente e classes sociais na América Latina**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1975.

FREIRE, P. **Política e Educação: ensaios Paulo Freire**. São Paulo: Cortez, 2001.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREYRE, G. **Casa-Grande & Senzala**. Rio de Janeiro: Maia e Schmidt, 1933.

GANDIN, L. A. Michael Apple: a educação sob a ótica da análise relacional. In: REGO, T. C. (Org.). **Currículo e Política Educacional**. Petrópolis: Vozes, 2013.

IBGE. **Características Étnico-raciais da população**. Rio de Janeiro: IBGE, 2011. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv49891.pdf>.

\_\_\_\_\_. **BRASIL, 500 Anos**. IBGE, 2000. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv6687.pdf>.

\_\_\_\_\_. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua - PNAD Contínua**. IBGE, 2017. Disponível em: [https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101576\\_informativo.pdf](https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101576_informativo.pdf).

\_\_\_\_\_. **Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira 2016**. Disponível em <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv98965.pdf>

JORNAL ZH. **RS tem a maior queda em matrículas em tempo integral no Ensino Médio do país – 05/02/2019**. Disponível em: <https://gauchazh.clicrbs.com.br/educacao-e-emprego/amp/2019/02/rs-tem-a-maior-queda-em-matriculas-em-tempo-integral-no-ensino-medio-do-pais-cjrs6l5ze010p01tdasgf23kq.html>.

KUENZER, A. Z. O Ensino Médio agora é para a vida: entre o pretendido, o dito e o feito. **Revista Educação & Sociedade**, n. 70, pp. 23-24, 2000.

NOSELLA, P. Do tripalium da escravatura ao labor da burguesia: do labor da burguesia à poiésis socialista. In: FRIGOTTO, G. (Org.) **Trabalho e conhecimento, dilemas na educação do trabalhador**. São Paulo: Cortez, 2005. Pp. 27-42.

MARX, K. **O Capital**. São Paulo: Boitempo, 2018.

PALUDO, C. Educação Popular e Movimentos Sociais. In: **Anais do 8º Seminário Internacional de Educação**, Novo Hamburgo (RS): FEEVALE, 2005, p.13.

RIBEIRO, J. A. R.; SIMIONATO, M. F. O caso do Ensino Médio Politécnico e a avaliação de sua implementação nas escolas públicas gaúchas. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 24, n. 116, pp. 1-24, 2016.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. Campinas: Autores associados, 1983.

\_\_\_\_\_. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política!** Campinas: Autores associados, 1999.

\_\_\_\_\_. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil**. São Paulo: Editores Associados, 2008.

\_\_\_\_\_. Para além da curvatura da vara. **Revista Ande**, Ano 1, n. 1, pp- 22-33, 1982.

SPINK, M. J.; TIRIBA, L. (Orgs.). **Práticas discursivas e produção de sentido no cotidiano: aproximações teóricas e metodológicas**. São Paulo: Cortez, 1985.

VIANNA, O. **Populações meridionais do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 2005.

# EDUCAÇÃO E INCLUSÃO: DIREITO DE “TODOS”

Miriam Garcia Müller

## Introdução

Cota não é esmola  
Existe muita coisa que não te disseram na escola  
Cota não é esmola!  
Experimenta nascer preto na favela pra você ver!  
O que rola com preto e pobre não aparece na TV  
Opressão, humilhação, preconceito  
A gente sabe como termina, quando começa desse jeito  
Desde pequena fazendo o corre pra ajudar os pais  
Cuida de criança, limpa casa, outras coisas mais  
Deu meio dia, toma banho vai pra escola a pé  
Não tem dinheiro pro busão  
Sua mãe usou mais cedo pra poder comprar o pão  
E já que ta cansada quer carona no busão  
Mas como é preta e pobre, o motorista grita: não!  
E essa é só a primeira porta que se fecha  
[...]  
Agora ela cresceu, quer muito estudar  
Termina a escola, a apostila, ainda tem vestibular  
E a boca seca, seca, nem um cuspe  
Vai pagar a faculdade, **porque preto e pobre não vai pra USP**  
**Foi o que disse a professora que ensinava lá na escola**  
**Que todos são iguais e que cota é esmola**  
Cansada de esmolas e sem o dim da faculdade  
Ela ainda acorda cedo e limpa três apê no centro da cidade  
Experimenta nascer preto, pobre na comunidade  
Cê vai ver como são diferentes as oportunidades  
E nem venha me dizer que isso é vitimismo  
Não bota a culpa em mim pra encobrir o seu racismo!  
E nem venha me dizer que isso é vitimismo

Bia Ferreira<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> Bia Ferreira é uma multi-instrumentista, cantora de jazz, blues e soul brasileira. A canção Cota não é Esmola foi gravada no projeto Sofar Sounds, e posteriormente postada no youtube, o vídeo já ultrapassa as 9 milhões visualizações.

Bia Ferreira, a compositora da letra-poesia a qual eu escolhi como epígrafe desta introdução, caso fosse gaúcha, ou tivesse vivido no Rio Grande do Sul, possivelmente, teria escrito UFRGS ao invés de USP, e, caso estivesse na Bahia, seria: UFBA. Assim como um sotaque, ao substituir o nome da Universidade Federal local, o verso descreveria a realidade, de norte ao sul, de jovens pretos e pobres que escutam (e escutam) que “não podem”, que existem lugares, vivências, experiências, uma vida, que não são para eles, que são “exclusivos” daqueles “que podem”, daqueles que estão no “padrão esperado”. Eis a incoerência, quase irônica, de nosso país, o qual se orgulha da sua diversidade e ao mesmo tempo discrimina e exclui as pessoas que não se enquadram no tal “padrão esperado”. Nas fronteiras da exclusão, como barreiras, ecoam rasgos de discursos, frases carregadas de “não podem”: “o *diferente* não pode ficar na escola junto com os *normais*”, “preto e pobre não pode estudar na federal”, “down não pode aprender”, “cego não pode ler”, e muitas outras que me custam, inclusive, escrever.

Reconhecer os movimentos e ações, às vezes frases, às vezes olhares, de teores excludentes, e identificar os mecanismos de exclusão presentes e insistentes no Brasil, que talham toda a nossa formação histórica, instiga-me. Coloca-me ao lado da parcela da sociedade que esburacam as fronteiras da exclusão com seu pensamento inclusivo, suas ações inclusivas, suas frases impregnadas de “pode sim!”.

Esses embates, entre o “não pode” (excluir) e o “pode sim” (incluir), muitas vezes, ocorrem dentro dos ambientes que pretensamente deveriam acolher as diferenças, como a escola, a Secretaria de Educação, até mesmo a própria família. Por outro lado, é possível ver que há esforços no sentido de oportunizar ações que venham a destacar as potencialidades, e estimular a quem deve-se. É o caso da professora que encoraja o aluno, a família e os outros professores: “Ele(a) pode, sim!”; “Vamos tentar entender o que ele(a) está dizendo”; “Mãe, investe nessa menina, ela vai longe!”; “Não desiste, Miriam, você pode sim estudar onde você quiser!” – frases valiosas que escutei da professora na sexta série ao interromper seu colega, que se ria e ria de mim diante de minhas pretensões estudantis. Aquele professor só enxergava as condições nas quais eu me encontrava como “pré-definidoras” de fracassos: estudante negra, de escola pública, onde faltam professores, que precisa cuidar dos irmãos, trabalhar e estudar, que não tem dinheiro para lanche, para livro novo, para o ônibus, mora em uma invasão, os

pais não têm estudos. Enfim, um contexto onde as oportunidades eram bastante escassas para pessoas com a mesma realidade que a minha. As palavras da professora do sexto ano ecoaram dentro de mim, e falaram mais alto do que qualquer outra em contrário.

Esburaquei as trincheiras da exclusão social, destruí alguns não ao sair o resultado do ENEM. Com as minhas notas pude, como bolsista através do sistema de cotas, ingressar no terceiro grau, me tornando a primeira pessoa da família a frequentar a faculdade, um curso superior. Minha opção: Licenciatura em Matemática. O trabalhar sempre acompanhou meus estudos e durante a Graduação não foi diferente. A diferença agora é que havia começado a trabalhar já como professora de Matemática, contratada pelo Estado. Foi nessa atuação que eu pude vivenciar a dimensão humana da Educação, que envolve sentimentos, emoções, expectativas, rivalidade, solidariedade, discriminação. Pois, diversas vezes o que se planeja para a sala de aula fica comprometido (às vezes, nem é aplicado) por causa de algum acontecimento trágico que virou notícia na mídia, intrigas entre alunos, problemas pessoais tanto do professor como de alunos, impasses acontecidos em outra disciplina, com outro professor.

Nessa escola, ao receber o aluno Jonatan<sup>2</sup>, com suas peculiaridades de aprendizagem, vi-me estimulada a pensar em outras práticas pedagógicas para o Ensino de Matemática. Então, matriculo-me na disciplina de “Educação Especial”, esta que era oferecida no Curso de Matemática como optativa. Foi quando começa a curiosidade e a necessidade de conhecer o tema, assim a inclusão começa a tomar forma.

Substitui-se a preocupação com a verdade pelo reconhecimento de múltiplas verdades, de diferentes narrativas, não mais sobre “a realidade como ela existe”, mas sobre a experiência (VAS-CONCELLOS, 2013, p. 141)

Assim, na busca de melhorar minhas práticas pedagógicas com este aluno, percebi que o saber e o fazer eram indissociáveis.

Ingresso no município de Canoas logo após concluir a Graduação, sendo destinada em uma escola localizada dentro de um bairro em situação de vulnerabilidade social, envolto por violência e drogas. A es-

---

<sup>2</sup> Nome fictício, para assim preservar a identidade verdadeira do aluno, também informo que o aluno apresentava Deficiência intelectual leve, conforme diagnóstico médico apresentado na escola.

cola apresentava um número muito grande de educandos com deficiência (grande maioria com deficiência intelectual) e transtornos globais do desenvolvimento<sup>3</sup> (Autismo, Síndrome de Asperger). Nessa realidade, dentro da minha turma de 43 alunos, 8 eram diagnosticados como educando com deficiência, sendo referidos, nos Conselhos de Classe, como alunos-PIE<sup>4</sup> (lê-se piê). A nomenclatura, assim como um diagnóstico, colava-se sobre o aluno, construía barreiras, surrupiava seu nome de registro, dificultava o encontro. Era um aluno-PIE e ponto.

O que eu vi – e depois constatei encontrando fundamentação em pesquisas que investigam a vida escolar – foi que se deve sempre estar aberto para enxergar o sujeito pela “lente do reconhecimento” (ULLRICH, 2017, p. 58) e não por lentes impostas por nomenclaturas, diagnósticos e achismos; pois, “é importante conhecer as características essenciais dos quadros apresentados pelos alunos, mas acima de tudo, é preciso olhar atentamente para o sujeito-aluno que chega para nós e estarmos abertos para descobertas” (CHRISTOFARI, FREITAS e TEZZARI, 2016, p. 151). Insisto um pouco mais com o assunto, visto que,

O **diagnóstico** compreendido como normalizador suspende os enigmas e possíveis surpresas do encontro: é um desejo de nada saber sobre o outro, um desejo de nomeação e controle. Trata-se de um caminho já naturalizado, traçado, percorrido e definido pelas características internas ou externas da criança. Em algumas situações, inclusive, a classificação torna-se o próprio sujeito (VASQUES, 2015, p. 56) (Grifo meu).

Destaco a palavra diagnóstico para que possamos substituí-la por laudo, nomenclatura, classificação, designação: PIE. Meus 8 alunos-PIE apresentavam características tão únicas que seria um desacato tratá-los da mesma maneira.

Qualquer **discriminação é imoral** e lutar contra ela é um dever por mais que se reconheça a força dos condicionamentos a

---

<sup>3</sup> De acordo com o censo interno da escola, no ano de 2012. Documento formulado pela Equipe diretiva e professora de SRM e entregue anualmente à Secretaria Municipal de Educação.

<sup>4</sup> PIE – sigla de Plano Individual de Ensino – utilizada na cidade de Canoas, elaborado pelos professores para planejar a adaptação curricular dos alunos público-alvo da Educação Especial. Atualmente, de acordo com a Resolução 015/2011 do Município de Canoas, passou a ser denominado de Plano de Metas.

enfrentar. A boniteza de ser gente se acha, entre outras coisas, nessa possibilidade e nesse dever de brigar. Saber que devo respeito à autonomia e à identidade do educando exige de mim uma prática em tudo coerente com este saber (FREIRE, 2018, p. 59-60) (Grifo meu).

Por exemplo, dois alunos diagnosticados com síndromes do espectro autista: um não suportava o contato e o outro necessitava de contato, assim como necessitava de ar. Ou seja: o que me dizia o diagnóstico? O que contribuía na minha tentativa de ensinar Matemática? Nas minhas práticas?

Angelucci (2017) ao analisar as formas de avaliação diagnóstica, afirma que muitas vezes ela está relacionada a dizer o que o sujeito *não tem, não sabe ou não está* nos padrões impostos como normal pelo senso comum (sociedade).

O fim da minha Graduação é também o início da Especialização em Educação Inclusiva. Consolidando, dessa forma, o foco do meu interesse ao tema, o qual havia me despertado a atenção na experiência profissional durante a Graduação e que, tanto em sala de aula, quanto nos conselhos de classes, havia se apresentado como indagações, surpresas, curiosidades, tentativas de práticas pedagógicas, propostas.

Neste percurso de professora-pesquisadora, fez-se necessário o contato com as legislações, políticas de inclusão escolar, e estudos sobre os processos de ensino aprendizagem e as práticas pedagógicas. Após a conclusão desta Especialização percebi que meus conhecimentos e minhas práticas estavam incompletos, que algo me faltava. Então, foi a oportunidade de atuar na Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) de uma escola no mesmo município que me trouxe a percepção de que algo anterior deveria ser feito. Faltavam dados para enxergar melhor a realidade da inclusão no município.

É na inconclusão do ser, que se sabe como tal, que se funda a educação como processo permanente. Mulheres e homens se tornaram educáveis na medida em que se reconheceram inacabados. Não foi a educação que fez mulheres e homens educáveis, mas a consciência de sua inconclusão é que gerou sua educabilidade (FREIRE, 2018, p. 57)

Como professora da SRM, percebo a necessidade de me posicionar e iniciar movimentos em prol da Inclusão Escolar.

Na verdade, não estou no mundo para simplesmente a ele me adaptar, mas para transformá-lo; se não é possível mudá-lo sem um certo sonho ou projeto de mundo, devo usar toda possibilidade que tenha para não apenas falar de minha utopia, mas participar de práticas com ela coerentes (FREIRE, 2000, p. 33 ).

A partir dessas inquietações e perturbações, mobilizei um grupo de professoras e elaboramos um documento<sup>5</sup>, o qual foi apresentado com propostas que poderiam ser definidas em um diálogo com o grupo de professores das Salas de Recursos a curto, médio e longo prazo. Iniciava-se um novo tempo na perspectiva do Ensino Inclusivo, aproximando a Administração Municipal da realidade das escolas, e oportunizando a reflexão sobre os rumos da Educação Especial. Algo fundamental para a construção das políticas de inclusão, acessibilidade, formação, financiamento e gestão, necessárias para a transformação da então estrutura educacional. Esse documento subsidiou a elaboração de projetos e ações a fim de assegurar as condições de acesso, participação e aprendizagem de todos os estudantes, concebendo a escola como um espaço que reconhece e valoriza as diferenças.

Após estas mobilizações, no ano de 2017, sou convidada a ser gestora do setor pedagógico da Diretoria de Educação Inclusiva. Passo a atuar diretamente nas organizações e planejamento das formações dos profissionais que atuam nas SRM e dos profissionais de apoio à inclusão. Atendo, também, as equipes diretivas e pedagógicas da rede municipal de ensino, e elaboro as minutas de respostas às demandas do Ministério Público, em relação à inclusão e aos alunos público alvo da Educação Especial. Assim, me insiro em um contexto, não mais como uma pessoa que pesquisa sobre Inclusão Escolar, mas que participa dos processos dentro da escola, e faz parte da construção e da formulação de Políticas Públicas na área da Educação do município.

O fato de me perceber no mundo, com o mundo e com os outros me põe numa posição em face do mundo que não é de quem nada tem a ver com ele. Afinal, minha presença no mundo não é a de quem a ele se adapta, mas a de quem nele se insere. É a posição de quem luta para não ser apenas objeto, mas sujeito também da história (FREIRE, 2018, p. 53)

---

<sup>5</sup> “Diagnóstico e proposições do serviço de Atendimento Educacional Especializado da rede municipal de ensino do município de Canoas – RS”.

Estar dentro de uma Secretaria Municipal da Educação, faz com que eu seja tocada e tomada por um desejo de aprofundar-me ainda mais nessa temática que me sensibiliza e me constitui como sujeito atuante, comprometida com as questões que me rodeiam. Percebo que se faz necessário estar ancorada nas proposições e bases teóricas que sustentam meus argumentos, que é preciso ir um pouco mais além. Para tanto problematizo a temática, perpassando os caminhos já construídos, e os dilemas e paradoxos que impossibilitam esta concretização ao defender a dissertação de mestrado como aluna cotista negra da UFRGS, com o tema: “A Educação Especial na rede municipal de ensino de CANOAS-RS: conexões entre as normativas e as práticas cotidianas”. Saindo da passividade, dos lugares de intenções e executando ações que deixaram rastros.

### **Diversidade versus Diferença versus Igualdade versus Direitos Iguais**

Como dito anteriormente, reforço que um dos paradoxos do Brasil é se orgulhar da sua diversidade e, ao mesmo tempo, discriminar e excluir as pessoas que não se enquadram no “padrão esperado”. De outra forma, é possível dizer que: a definição de diversidade e de diferença assume conotações distintas.

O termo diversidade, segundo o Dicionário Michaelis, vem da palavra “diversitas”, de origem latina, e se refere à diferença, à variedade, à abundância de coisas distintas ou à divergência. Assim, a diversidade pode ser entendida como algo extremamente rico, significativo e produtivo dentro das várias facetas das relações humanas, contemplando toda a riqueza existente em uma sala de aula, refletindo a diversidade da nossa própria sociedade. Diversidade em termos de gênero, raça, cultura, religião, classe econômica, aptidões e habilidades, estruturas familiares.

Por outro lado, ao contrário da diversidade, a diferença, na maioria das vezes, assume um caráter comparativo, discriminatório e excludente. Apesar de um ser humano não ser nunca igual a outro ser humano, a “categorização”, o enquadramento em determinado padrão imposto como “normal” – ou “igual” – é o que servirá de parâmetro em modelos de exclusão, seja por diferenças físicas, étnicas, culturais, seja por diferenças religiosas e socioeconômicas. Diferença e diversidade não são vistas como sinônimos.

Para que as diferenças (ou o diferente) tenham o direito de assim o ser, sem, no entanto, acarretar exclusão, o ordenamento jurídico brasileiro se finca no princípio da isonomia, expresso no caput do artigo 5º da Constituição Federal. O princípio da isonomia tem sua postulação máxima no filósofo Aristóteles, que conceitua: “Devemos tratar igualmente os iguais e desigualmente os desiguais, na medida de sua desigualdade”. (ARISTÓTELES, 2002). Segundo o sociólogo português Boaventura de Souza Santos:

Temos o direito de ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito de ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza. Daí a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades (SANTOS, 2002, p. 75).

Em outras palavras: o princípio da isonomia admite que a lei estabeleça tratamento diferenciado para que as pessoas, os alunos, mantendo suas peculiaridades, tenham o direito a ser diferentes sem deixar de exercer o direito à igualdade.

### **A escola para “Todos”**

Partindo do princípio que somos iguais em direitos e todos temos direito à educação, formam-se diretrizes inclusivas, inaugurando um novo capítulo da Educação Especial. O direito subjetivo à Educação garante acesso irrestrito à escolarização. Os direitos à igualdade e à diferença reorganizam os serviços, os conceitos e os profissionais da escola (VASQUES, MOSCHEN e GURSKI, 2013), assim como de outros ambientes sociais. A “escola para todos” tem por objetivo a educação de todos os alunos juntos, oportunizando e preparando para o convívio em uma sociedade, que se constitui nas diversidades, a partir das experiências e trocas vivenciadas nas práticas escolares.

Conforme afirma Mantoan (2003, p. 33): “incluir é não deixar ninguém de fora da escola comum, ou seja, ensinar a todas as crianças indistintamente”, para a autora “as crianças precisam da escola para aprender e não para marcar passo ou ser segregada em classes especiais e atendimentos à parte” (MANTOAN, 2003, p. 28). A escola inclusiva se constitui na diversidade inerente à espécie humana, visando reconhecer e atender às especificidades de todos os educandos, em salas

de aulas comuns, em um sistema regular comum de ensino, promovendo aprendizagens pedagógicas e sociais para todos.

O que se busca são reconfigurações nas práticas pedagógicas escolares e mudanças significativas na estrutura e no funcionamento dos sistemas educacionais, que vão desde formação de professores, até adaptações estruturais e conceituais e eliminação das barreiras e de todas as formas de discriminação e exclusão. Vasques (2009, p. 21) ressalta que: “pensar a inclusão escolar implica ressignificar esse modelo educacional, dissociando a “diferença’ de conceitos como desigualdade, doença e incapacidade”.

Salienta-se a mudança na concepção do conceito de deficiência, que de um modelo clínico-médico passa a um modelo social, o qual elucida que o fator limitador são as barreiras com o meio em que a pessoa está inserida e não a deficiência. Assim, cabe aos governos e à sociedade promover, principalmente, o acesso e a permanência de todos educandos na escola regular comum, em um ambiente que não permita as práticas discriminatórias e que garanta igualdade de oportunidades para “todos”. Assim, desloca-se a responsabilidade do aprender ou do não aprender do aluno, atribuído no modelo médico à deficiência, e permite uma perspectiva de reconhecimento mais geral das diferenças. Desta forma, compreende-se que uma escola para todos se dá através de práticas inclusivas amplas, independentemente de deficiência, etnia, orientação sexual, religiosa, econômica e/ ou cultural. Onde a diferença não seja sinônimo de desigualdade, preconceito e exclusão.

O direito de todos à escolarização reflete um paradigma de inclusão escolar e social, onde os sujeitos excluídos da sociedade, e conseqüentemente da escola, têm a oportunidade do convívio em um ambiente multicultural, diversificado, exigindo, dessa forma, que a própria instituição escolar também se adapte. A escola não pode continuar ignorando o que acontece ao seu redor, e continuar anulando e marginalizando as diferenças – culturais, sociais, étnicas – nos processos pelos quais forma e instrui os alunos. Afinal de contas, aprender implica ser capaz de expressar, dos mais variados modos, o que sabemos; implica representar o mundo a partir de nossas origens, de nossos valores e sentimentos (MANTOAN, 2003, p. 15). Ainda, segundo Mantoan (2017), a escola inclusiva ou a escola para todos é um espaço onde a deficiência perde o sentido definitivo atribuído a limitações de natureza cognitiva, sensorial, física, social, cultural,

pois nele o que conta para o desenvolvimento do aluno e a construção do conhecimento é a convivência entre univocidades, singularidades, a liberdade de se fazer na diferença.

### **Considerações finais**

No paradigma da inclusão, ainda há muito a se fazer para a eficácia das leis de acesso e permanência dos educandos nas escolas e universidades públicas. Atualmente vivemos um momento de ameaças as construções e direitos já adquiridos como respeito e igualdade para todos. É possível conjecturar que todos se beneficiam quando os espaços de ensino, como as escolas, promovem respostas às diferenças individuais dos estudantes.

As políticas públicas não devem ser vistas como políticas de governo, ou de um governo, é necessário reconhecer os avanços já existentes. Assim, o grande desafio é o fortalecimento das escolas públicas regulares e das universidades públicas, bem como impulsionar projetos que promovam a igualdade, o respeito as diferenças e as diversidades, propiciando respostas as multiplicidades presentes no ambiente escolar e na sociedade.

## Referências

ANGELUCCI, C. B. Sobre indefinições e estigmas: o que nos revela a permanência de categorias da saúde definindo o campo da educação. In: VICTOR, S. L.; VIEIRA, A. B.; OLIVEIRA, I. M. (Orgs.). **Educação especial inclusiva [recurso eletrônico]: conceituações, medicalização e políticas**. Campos dos Goytacazes: Brasil Multicultural, 2017.

ARISTÓTELES. **A Política**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

FREITAS, C. R.; CHRISTOFARI, A. C.; TEZZARI, M. L. Atendimento Educacional Especializado e a possibilidade de sustentação da aprendizagem, outras formas de fazer. **Revista Reflexão e Ação**, v. 24, n. 2, pp. 137-155, 2016.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018.

FREIRE, P. **Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

MANTOAN, M. T. E. Inclusão, diferença e deficiência: sentidos, deslocamentos, proposições. **Inclusão Social**, v. 10, n. 2, pp. 37-46, 2017.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão Escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

SANTOS, B. S. Os processos da globalização. In: SANTOS, B. S. (Org.). **A globalização e as Ciências Sociais**. São Paulo, Cortez, 2002. Pp. 25-102.

ULLRICH, W. B. **O outro na Educação Especial: uma abordagem pela lente do reconhecimento**. [Dissertação de Mestrado]. Porto Alegre: UFRGS, 2017.

VASCONCELLOS, M. J. E. **Pensamento Sistêmico: o novo paradigma da ciência**. São Paulo: Papirus, 2013.

VASQUES, C. K. Construções em torno de um vazio: uma leitura sobre o diagnóstico e seus modos de usar na escolarização de sujeitos com autismo e psicose infantil. In: BAPTISTA, C. R.; JESUS, D. M. (Orgs.). **Conhecimento e margens: ação pedagógica e pesquisa em educação especial**. Porto Alegre: Mediação, 2009. Pp.13-21.

VASQUES, C. K. Formas de conhecer em educação especial: o diagnóstico como escudo e lista. **Revista de Educação**, v. 20, n. 1, pp. 51-59, 2015.

VASQUES, C. K.; MOSCHEN, S. Z.; GURSKI, R. Entre o texto e a vida: uma leitura sobre as políticas de educação especial. **Educação e Pesquisa**, v. 39, n.1, pp. 81-94, 2013.

# SARAR – SOPAPAR – AQUILOMBAR: O SARAU COMO EXPERIÊNCIA EDUCATIVA DA COMUNIDADE NEGRA EM PORTO ALEGRE/RS

Pâmela Amaro Fontoura

## **Não é só papo: família, primeiro sarau, primeira escola**

[...] Não! Não é só – papo Avivar a sensibilidade à luz da inteligência com o coração aberto  
Destampar o que estava coberto Para realizar a metafísica do intelecto  
Em reflexivos versos  
Não! Não é só – papo  
Exercitar a literatura em estado de confraternização Abrir espaços aos leigos e tantos irmãos  
Socializar nosso mundo, cicatrizar as feridas da discriminação

Não é só-papo, Delma Gonçalves (2016)

Perguntei-me sobre qual foi a primeira vez que participei de algum tipo de sarau. As memórias me levaram longe, até que cheguei à seguinte conclusão: meu primeiro sarau ou até os primeiros saraus foram mesmo nos quintais das casas de meus tios e de minhas tias, no bairro Santa Cecília, em Viamão, município do Rio Grande do Sul. Escutando-os, contaram-me da grande festa que foi meu batizado. Nas fotos palpáveis, guardadas em caixas de madeira, o registro da comida farta e de uma grande roda de samba. As imagens que tenho da minha família me informam a ideia de um cordão carnavalesco, pois a banda inventada pelos meus tios, junto do meu pai e de seus amigos, cantava e tocava de pé, infestando o ambiente de música e alegria.

Posso dizer que nasci embalada pelas energias da festividade e da celebração, valores que a roda de samba proporciona. De acordo com as palavras do Mestre Renato Be-a-bá<sup>1</sup>: “A musicalidade é uma forma de

---

1 Renato Oliveira Soares, Mestre Renato Be-a-bá, 56 anos, nasceu em Porto Alegre, intitula-se “fazedor e tocador de tambor”, em especial, do mais importante de todos - o tambor inhã - que dá origem a todos os outros tambores, hoje, só existente na

transmitir ensinamentos e o samba é uma ferramenta de socialização importante”. Nestes quintais dos tios e tias me vejo pequena menina, formando personalidade artística por meio dos estímulos da família: primeira comunidade, primeiro sarau e primeira escola.

Fui bastante incentivada a me expressar, mesmo que também fizesse parte de mim um lado tímido, quieto e silencioso. Contudo, confirmo que, para além das bonecas – na época brancas, de cabelos lisos e louros, olhos azuis, contrastantes comigo, já educadoras de um ideal de brancura, eu – de pele mais escura, cabelos pretos, crespos, volumosos, com as “bolitas” dos olhos bem pretas, gostava mesmo de brincar entre os discos. Inventava-me artista com o microfone que pegava da mala de instrumentos musicais do meu pai. Acredito que, por meio de uma saudável brincadeira, comecei a construir em meu imaginário a importância da voz e da expressão, falada ou cantada.

De acordo com Fernando Aleixo (2004) a voz do corpo está conectada à memória e à sensibilidade. Para este pesquisador do campo teatral, é necessário estabelecer condições corporais favoráveis à manifestação plena da voz, uma vez que ela mergulha em um território pessoal potencializando seu material sensível. Define Aleixo (2004, p. 149): “A voz, como emanção do corpo, assume diferentes qualidades, revela conteúdo orgânico das emoções e das experiências que habitam os compartimentos do corpo-memória”. Portanto, voz revela, instaura, funda, comunica, confere presença e existência. Assim, as peças do quebra-cabeça da vida vão se encaixando, pois estas compreensões foram aprendidas na linguagem acadêmica do curso de Teatro/Licenciatura desta Universidade.

Contudo, neste momento, descrevo como sinto, a partir do convívio com minha família, ser e tornar-se negra. Compreendo-me mulher negra a partir das relações com outras mulheres negras, nas vivências militantes, nas circunstâncias cotidianas que manifestam os efeitos psicossociais do racismo estrutural, nas leituras do pensamento crítico africano, nos aprendizados pelas vias tradicionais da oralidade e da ancestralidade; sobretudo, por carregar os traços étnico-raciais. Afirmo-me, conforme já escutei de irmãs mais velhas, enquanto “africana nascida fora de África” ou ainda, uma mulher

---

memória dos velhos mestres tamboreiros. Mestre Renato é um dos últimos guardiões da tradição de “fazedores” de tambor.” Fonte: ABREU, S., em divulgação do **Sarau Sopapo Poético**, edição de maio de 2019.

negra da diáspora africana, ou uma africana da diáspora negra brasileira (MACEDO, 2016).

Convém elucidar, por extensão, segundo o professor José Rivair Macedo (2016), que “diáspora negra” ou “diáspora africana” aplica-se para designar os diversos movimentos dos povos africanos e afrodescendentes fora do continente, seja em decorrência dos tráficos internacionais de africanos sob condição de escravizados, seja das guerras e do colonialismo, perseguições políticas, religiosas, desastres naturais ou em busca de trabalho ou melhores condições de vida (MACEDO, 2016). Acerca da diáspora negra, explica Macedo:

a expressão encontra-se vinculada a consciência da perda de um lugar de origem, associada a uma necessária reestruturação do sentido primeiro da existência social em novos termos, aqueles impostos pela mudança de território e ambiente cultural. Então, o conceito de “diáspora negra” ou “diáspora africana” implica primeiramente a ideia de deslocamento, de relações transnacionais, transculturais, e **o sentimento de afinidades extra-nacionais e de solidariedade negra** (MACEDO, 2016, p. 23, Grifo Nosso).

Além de primeiro sarau, minha família foi também primeira escola. As salas de aula desta escola não institucionalizada foram os quintais, as cozinhas, as ruas de chão batido, os quartos com retratos e quadros de antepassados, referências da família, e, obviamente, as festas que, naquela época, podiam durar dias, emendando motivos. Meus primeiros educadores e educadoras, iniciadores e iniciadoras do ensino sobre o sentido da vida e sobre as relações entre as gentes, foram meus pais, tios, tias, madrinhas, padrinhos, irmãos, também amigos e amigas que somam à comunidade. Aprendi cantos e ritmos, entre doces e afetos.

A família pode ser considerada uma referência fundamental dentro dos valores civilizatórios negro-africanos partilhados na dinâmica da diáspora. Estes valores civilizatórios (BRASIL, 2004) são elementos de unidade e tradição, jamais de homogeneização, uma vez que a experiência africana é plural e complexa, como qualquer experiência humana. Argumento a partir do *pensamento africano tradicional*<sup>2</sup> (MACEDO, 2016)

---

<sup>2</sup> O professor e historiador social José Rivair Macedo (2016) elucidava diferentes campos de abrangência do *pensamento africano tradicional* e do *pensamento africano não tradicional*; discorre Macedo (2016, p. 11): “No primeiro caso, tem-se um vasto conjunto de saberes acumulados pela experiência ancestral, alimentado e transmitido

de Sobonfu Somé (2003) e do povo *dagara*, para trazer à investigação percepções de família e comunidade. Para Somé (p. 23): “em África, existe uma grande família. Grandes famílias convivem juntas em aldeia”. Elucida Somé:

A família, na África, é sempre ampla. A pessoa nunca se refere ao seu primo como “primo”, porque isso seria um insulto. Então, ele chama seus primos de irmãos e irmãs. Seus sobrinhos, de filhos. Seus tios, de pais. Suas tias, de mães. O marido da irmã é seu marido, e a mulher do seu irmão é sua mulher. As crianças também são estimuladas a chamar outras pessoas de fora da família de mães e pais, irmãos e irmãs (SOMÉ, 2003, p. 23).

Embora estas formas de relação não pareçam evidentes, em maior ou menor medida, elas são recriadas entre as famílias negras diaspóricas. Ao introduzir sobre a importância da família, referencio-me no pensamento de Sobonfu Somé (2003), acrescido das minhas memórias, proponho a compreensão da (re)construção da comunidade africana, seja no contexto diaspórico, seja no continente negro. É necessário construir práticas que valorizem a transmissão e a manutenção de saberes ancestrais, pois nos educam e reeducam a partir de três pilares: tradição, ancestralidade e oralidade, cujos ensinamentos são transmitidos de gerações em gerações. Estes três elementos são, segundo José Rivair Macedo (2016, p. 42), “elementos essenciais que souberam preservar uma África cada vez mais distante, e cada vez mais diferenciada devido aos rumos que a sua história tomou”.

Desde já, anuncio minha leitura sobre o encontro promovido pelo *Sarau Sopapo Poético – Ponto Negro da Poesia*: tempo-espaço potente para a reunião de famílias negras que juntas formam uma família maior, comunidade negra extensa. Esta comunidade é organizadora e educadora, se reaproxima e retoma atitudes, posturas, valores civilizatórios negros reconfigurados na diáspora negra brasileira. Posso ser ainda mais específica e pontuar que, a cada mês, há a presença da co-

---

por meio da oralidade, com acesso relativamente restrito a grupos especializados que são os tradicionalistas; o pensamento não tradicional, por sua vez, diz respeito ao conjunto de saberes acumulados por um grupo particular de escritores, intelectuais, lideranças político-sociais, filósofos, literatos, artistas e cientistas sociais nascidos na África, para explicar as realidades específicas do continente”. Tomo por base estes argumentos de Macedo (2016) a fim de me referir à Sobonfu Somé (2003) enquanto pensamento africano tradicional.

munidade negra daquele sarau, naquela noite em especial, sendo cada encontro político e cultural, uma possibilidade comunitária e familiar diversa e única, cujos protagonistas da noite devem e podem variar no encontro e na roda de poesia.

No subtítulo da Dissertação, os termos “um sarau como experiência educativa da comunidade negra” objetivam dar conta da percepção acerca da reunião fortalecedora da comunidade negra em Porto Alegre pela via do sarau. Esta percepção foi adensada pelo olhar da professora Petronilha B. G. Silva, durante banca do projeto de Dissertação. Afirmando aqui minha construção pessoal com base na educação familiar que me formou e educou a partir de posturas como alegrar-se e socializar através da musicalidade. Meu pai, que tinha por hábito tocar pandeiro, colecionava discos, memorizava letras de sambas. Minha mãe escutava e interpretava as canções de Elza Soares e Alcione, algumas das cantoras que ela admirava na época. Eu como filha, sou o *espírito da intimidade*<sup>3</sup> (SOMÉ, 2003) de seu Ademir (apelido Ximba) e de dona Santa, por sua vez, espíritos da intimidade dos casais de avós: Tupan e Geni; Catarino e Amábíla.

Apresento estas memórias familiares a fim de justificar em âmbito pessoal as conexões com arte, educação, sarau, microfone aberto, comunidade e oralidade, elementos que me são marcantes. O sarau a que me refiro nesta escrita autobiográfica é diverso e não carrega o perfil hegemônico dos saraus elitizados, aqueles dos salões nobres da metade do século XIX e sim, presentifica a existência de saraus negros a partir da noção de encontros comunitários nos fundos de quintal. Também justifica esta investigação a necessidade de reconhecer o potencial educador, transformador e libertário das artes negras, mobilizadoras das pessoas através da música, da poesia, da literatura, dança, artes visuais, estratégias férteis, sensíveis e saudáveis de luta.

Assim como fui estimulada pelos meus tios e tias, desde criança, a me expressar através do microfone, gosto de contribuir com a repro-

---

<sup>3</sup> Espírito da intimidade refere-se à noção apresentada por Sobonfu Somé (2003, p. 33): “A união de dois espíritos dá luz a um novo espírito. Podemos chamá-lo de espírito do relacionamento ou espírito da intimidade.” Utilizo nesta escrita a ideia de “espírito”, podendo desdobrá-la sob os termos espiritualidade e ancestralidade. Referencio-me em Somé (2003, p. 25): “O papel do espírito é o de guia que orienta nossos relacionamentos para o bem. [...] O espírito nos ajuda a realizar o propósito de nossa própria vida e manter a nossa sanidade.

dução desta prática no sarau. O microfone amplifica a voz, aumenta seu alcance, pode reverberar vozes de forma mais precisa à escuta atenta da comunidade. Pode ser uma arma revolucionária. Desta forma, microfone e roda de poesia se tornam dispositivos de poder, um tipo de poder centrado na comunicação, no movimento e na expressão de corpos-políticos (GROSGOQUEL, 2016).

A noção de *corpo-política do conhecimento* sustenta que somos corpos-políticos carregando outras sensibilidades, saberes e dimensões intelectuais. De acordo com Ramón Grosfoguel (2016) existe um privilégio epistêmico dos homens ocidentais sobre o conhecimento produzido por outros **corpos políticos** e outras **geopolíticas do conhecimento**, gerando assim um quadro de injustiça cognitiva, notória no processo excludente das epistemologias do sul (GROSGOQUEL, 2016). Neste sentido, visualizo o Sarau Sopapo Poético tornando notórias as dimensões intelectuais da comunidade negra porto-alegrense. Desta forma, participa da postura de combate ao *epistemicídio*, ou seja, “à destruição de conhecimentos ligada à destruição de seres humanos” (GROSGOQUEL, 2016, p. 26).

Neste primeiro momento da escrita, pretendi afirmar minha família como primeiro sarau, pois junto dela expressei-me artisticamente pelas primeiras vezes; primeira escola, porque dentro de casa aprendi as primeiras lições básicas de convivência e autocuidado; acrescento ainda uma noção simbólica de primeiro terreiro, porque de minha mãe recebi os primeiros cuidados espirituais a partir de rezas, benzeduras e chás, sabedoria transmitida a ela por minhas avós. Entre os aprendizados em meio a comunidade familiar, fui ensinada a ver a alegria como potência regeneradora, não enquanto estereótipo racista, simbólico do bobo e do bestial, mas como princípio de **bem viver**. A alegria é um estado de espírito capaz de recuperar a dimensão sagrada da vida, sem deixar sucumbir à dor. Estes são valores que constituíram, ao longo do tempo, a artista-pesquisadora em botão.

## **Sopapo Poético: a educação como prática de africanidades**

O Sarau Sopapo Poético adensa meu encontro com a militância negra multidimensional (política, cultural, social, econômica e artística), desde sua primeira edição em 2012. Compreendo-me nesta comunidade/coletividade enquanto co-fundadora, organizadora e colaboradora em conjunto com grupo plural de militantes da Associação

Negra de Cultura do Rio Grande do Sul (ANdC). A pesquisa aborda a experiência educativa<sup>4</sup> que enxergo nos saraus negros enquanto tempos-espacos que formam e recriam Africanidades (SILVA, 2009). Apresento os encontros artísticos do Sarau Sopapo Poético: Ponto Negro da Poesia, realizados em Porto Alegre, mensalmente, desde 2012, às noites das terças-feiras, pela iniciativa de poetas, militantes negros e negras gaúchos, destacando a potência emancipatória das artes negras no sul. Este sarau caracteriza-se, desde a sua fundação, por ter sua organização, produção e gestão protagonizada por pessoas negras. Sua origem está relacionada à tradição da produção literária negro-brasileira (CUTI, 2010) articulada aos marcos históricos do Movimento Negro e às suas especificidades gaúchas (FONTOURA, SALOM e TETTAMANZY, 2016), além do contexto do crescimento dos saraus nas periferias em todo o território brasileiro.

A investigação problematiza: Como o Sarau Sopapo Poético organiza, forma e transmite atitudes, posturas e valores negros diaspóricos? A partir da experiência educativa que enxergo no sarau, quais as percepções, efeitos e transformações possíveis nas trajetórias de pessoas negras com diferentes graus de participação neste ponto de encontro? A pesquisa, no âmbito de Mestrado em Educação, defende a atuação de saraus negros como tempo-espaco de (re)criação de Africanidades, fortalecendo racialmente a comunidade negra e impactando o projeto político-educativo da EREER (Educação das Relações Étnico-Raciais) no Brasil. Como objetivo específico, visa destacar a roda de poesia como mobilizadora política, na qual as artes negras constroem existências, humanidades (SILVA, 2018). A saber, a metodologia da investigação é de abordagem qualitativa, com uso de revisão de literatura, análise documental e conversas com interlocutoras poetisas e militantes negros e negras que participam do sarau sob diferentes níveis de presença e colaboração.

Compreendo por saraus negros iniciativas potentes de fortalecimento e afirmação racial da comunidade negra, que buscam beber na fonte de suas próprias raízes, as Africanidades (SILVA, 2009). O conceito de Africanidades foi sugerido durante a banca de qualificação do projeto da Dissertação pela professora Petronilha B. G. Silva. A partir do seu apontamento, questiona: O Sarau Sopapo Poético (re)cria

---

<sup>4</sup> Agradecimento pela orientação da Professora Dra. Carla Beatriz Meinerz nesta investigação. Da mesma forma à Capes, pelos subsídios.

africanidades? No decorrer da pesquisa apresento as análises documentais da antologia poética *Pretessência* (2016) e encontro pistas que apontam que sim, a maioria das narratividades poéticas transpõem para a literatura posturas, atitudes e valores abarcados pelo conceito de africanidades (SILVA, 2009).

Conforme aponta a intelectual negra Petronilha B. G. Silva (2005, p. 155), as africanidades brasileiras referem-se “às raízes da cultura brasileira que tem origem africana”. De acordo com Silva (2009, p. 42): “Africanidades são expressões de culturas de raiz africana, cultura no sentido apontado por Césaire (1956), ou seja, núcleo irradiador do que há de mais singular numa civilização”. Considera Silva (2009, p. 43): “as Africanidades são manifestações histórico-culturais diretamente vinculadas a visões de mundo, enraizadas em jeitos de ser, viver, pensar e construir existências próprias do mundo africano” (WALKER, 2004; SHUJAA e SILVA, 2005)”. As Africanidades abarcam conhecimentos elaborados no continente africano desde antes a invasão dos colonizadores e quando praticadas ou reinventadas podem gerar unidade e combater desqualificações. Neste sentido, retomo considerações trazidas no primeiro capítulo sobre a necessidade da comunidade negra porto-alegrense, pela via do sarau, se enxergar enquanto comunidade estendida, acolhendo suas especificidades geopolíticas e culturais.

O sopapo enquanto tambor criado no contexto africano diaspórico do Rio Grande do Sul exemplifica uma destas especificidades. Segundo Silva (2009), ancestralidade e negritude sustentam a teia das culturas de raiz africana. As poesias da antologia *Pretessência* (2016) demonstram a presença e a necessidade de referenciar a ancestralidade e a negritude que se concretizam em solo gaúcho. Esta geolocalização permite que se recriem jeitos de performar negritudes já apontadas pelas poesias de Oliveira Silveira (2009) como no poema “*Sou*”, em que ele escreve: “Sou a bombacha de santo/sou o churrasco de Ogum/dentre os filhos desta terra/naturalmente sou um” (SILVEIRA, 2009, p. 75). Na mesma lógica, observo conexão e continuidade desta construção de negritude e ancestralidade negra gaúcha na poesia “*Afro-gaudério*” do poeta e compositor Mamau de Castro (2016, p. 143):

Obá vestida de prenda com a navalha na cintura Bará de lenço  
vermelho trajado de peão  
Lanceiros Negros, Ogum e Iansã, também são  
E a beira do Guaíba

Oxalá e Yemanjá trazem proteção  
Mas bah tchê!  
Saravá, então!

A partir disso defendo a conexão entre negritudes, Africanidades e ancestralidade africana. Segundo Silva, (2009, p. 43): “A ancestralidade está na base da história e das culturas de raiz africana. Os ancestrais são os fundadores dos diversos grupos humanos. Os ancestrais não somente fundam comunidades, mas também lhe garantem a vida e a permanência nos tempos espaços (SILVA apud SOUZA JR., 2004, p. 43)”. Para esta intelectual, mesmo que as pessoas negras não conheçam pessoalmente o continente africano, manifestam para além de uma idealização, sua conexão com o continente-mãe. Estar junto e vivenciar a negritude também cria oportunidades de partilhar da sabedoria africana como mostram as poesias negras oralizadas na roda de poesia e também as publicadas na primeira antologia do grupo.

Enquanto artista-pesquisadora com enfoque no sarau negro, especificamente, a roda de poesia do Sarau Sopapo Poético, argumento que dentro do amplo espectro das artes negras, a literatura negra neste sarau se destaca como expressão central, acompanhada, portanto, das práticas de leitura e do consumo de livros. Ela tem o papel elementar de chamar, convocar e reunir a comunidade negra porto-alegrense para ler, criar, criticar construtivamente, construir um lugar próprio na intelectualidade de Porto Alegre. Por este motivo, se faz necessária a explicitação do que entendo por literatura negro-brasileira, categoria cunhada pelo escritor Cuti (2010). De acordo com o escritor Cuti (2010, p. 11), “a literatura negro-brasileira é um dos múltiplos aspectos da literatura brasileira. Está impactada pelo surgimento de personagens, autores e leitores negros e negras e envolve a incorporação dos elementos culturais de origem africana”. Neste sentido, penso que Cuti (2010) dialoga com a construção das poesias da antologia poética *Pretextência* (2016), uma vez que são elaboradas a partir das subjetividades negras, em sua grande maioria, entremeando a escrita poética dos elementos culturais de origem africana, mas não de modo solto, tais aspectos nas poesias estão encadeados às memórias da pessoa/comunidade, segundo as singularidades de cada poeta-autor.

Para Cuti (2010), se as memórias e as conquistas da população negra brasileira são silenciadas, isto sinaliza o propósito de branqueamento através das diversas instâncias de poder que atuam sobre as

mentes. Por esta lógica, a literatura negra no Sarau Sopapo Poético é chave na construção e no questionamento do campo das humanidades, uma vez que desestabiliza concepções universais brancas de ser humano e constrói humanização sob outros pontos de sensação e de experiência de mundo. De acordo com Cuti (2010):

A literatura é poder, poder de convencimento, de alimentar o imaginário, fonte inspiradora do pensamento e da ação. [...] A literatura é um fazer humano. Quando é interpretada, avaliada, legitimada ou desqualificada, fica aberto o leque de sua recepção, leque este que se altera no decorrer do tempo em face de novas pesquisas (CUTI, 2010, p. 12-13).

A literatura, segundo este intelectual, precisa proteger-se contra o racismo elaborado nas minúcias das visibilidades perversas. Segundo este escritor, os autores negro-brasileiros se empenham neste fazer, porque experimentaram a discriminação pela racialização em seu aprendizado, no caso dos autores do Sopapo Poético, em grande medida, respondem às discriminações dentro de um Rio Grande do Sul que se projeta branco para o restante do país. Além do mais, a escrita negra precisa vir de um sujeito com os atravessamentos de um corpo negro. O sujeito étnico do discurso, então, “demarca o ponto diferenciado de emanação do discurso, o lugar de onde fala” (CUTI, 2010, p. 25). Destaco a poesia “Descoberta”, de Jorge Fróes (2016), pois, a meu ver, localiza um sujeito étnico do discurso que ao longo da poesia vai se revelando. Escreve Fróes (2016, p. 84):

Eis que me descobri  
A vida humana começou  
Em meu continente de origem, e que minha mãe (África)  
é a mãe de todos os homens.  
Eis que me descobri.  
Que as favelas, que as prisões, que os menores abandonados, na  
sua grande maioria são meus irmãos.  
Eis que me descobri, e me descobrindo, descobri minha força.  
Minha força não aceita  
Comparação com Super-Homem  
Minha força não pode ser medida com um dinamômetro,  
Porque minha força é uma força viva: África, Harlem, Brasil...  
Minha força luta todos os dias para continuar sendo ela mesma.  
Minha força luta todos os dias, por casa, comida, lazer,  
Dignidade para a vida humana.

Minha força ensinou e ensina  
Ao mundo os caminhos da liberdade  
Eis que me descobri,  
E me descobrindo descobri  
Que minha força é  
Uma Força Negra.

A primeira etapa metodológica da pesquisa baseia-se na análise das poesias da antologia *Preressência* (2016); a segunda, na investigação das percepções, efeitos e transformações ocasionadas pelo sarau na vida de pessoas negras que dele participam ou o produzem. Este processo nomeio como **conversações sopapeiras**. As conversas com os interlocutores me oportunizaram conhecer outros pontos de vista interpretativos sobre este encontro literário. Apresento uma delas, com Aislan Araújo, poeta jovem, uma conversação na Casa de Cultura Mario Quintana. Conversamos sobre sua trajetória e sobre a primeira vez em que foi ao Sarau Sopapo Poético. De acordo com Aislan Araújo (Conversa, setembro, 2018):

[...] Então, eu cresci meio que odiando as raízes africanas, odiando a religião africana, tenho medo da religião africana... e hoje, particularmente, eu não tenho religião nenhuma, mas nessa construção eu vim aprendendo o que é a religião africana, sabe? E vendo que não tem um demônio, que isso foi colocado em mim, mas não é o que eu acredito e consigo respeitar isso. Confesso que ainda possuo um pouco de receio em algumas coisas porque ainda está dentro de mim isso. E o que me chamou muito atenção lá no Sopapo, foi quando começou e tu entrou tocando, eu pensei: “Isso é meu”. Eu lembro que tu começou cantando “Exu, Bará, abre os caminhos pra minha gente passar”. Eu fiquei pensando isso não é meu, eu não sou dessa religião, mas esse tambor faz parte de mim. Eu olhei pra aquilo e pensei: é isso... eu estou aqui e isso é meu!

Destacou-se na sua fala a percepção de tomar como seu o pertencimento cultural dos cantos e dos elementos da tradição de matriz africana, como o tambor. Aislan revela na conversa sentir-se afetado pela musicalidade no Sarau Sopapo Poético. Na sua percepção participa de um processo de destruição de preconceitos sobre os toques de tambor e cantos que referenciam Bará/Exu, divindade dos caminhos e cruzeiros (encruzilhadas) na tradição afro-brasileira, perseguido pela cristianização.

O tambor é elemento preponderante não somente no sarau, mas nas culturas negras. O tambor é aquele que marca ritmo, costura atmosferas e momentos, embasa a ritualização (ROSA, 2013). A música está presente em todos os momentos do sarau e, conforme afirma Steve Biko (1990), ela está presente em todos os momentos emocionais da comunidade africana. Sobre o canto, expressão convicta do africano, Steve Biko (1990, p. 58) narra:

O aspecto mais importante a ser notado em nossos cantos é que nunca eram feitos para ser cantados por uma única pessoa. Todos os cantos africanos são grupais. As melodias eram adaptadas para se adequar à ocasião e tinham o efeito maravilhoso de fazer com que todos entendessem as mesmas coisas a partir da experiência comum.

O canto coletivo no sarau serve para transitar por etapas e convocar as pessoas para a roda de poesias. Aislan pontua o que considero um efeito, uma consequência de sarar-sopapar-aquilombar: o fortalecimento da matriz africana, sua ancestralidade e espiritualidade (SOMÉ, 2003). Esta é uma forma de como enxergo esta experiência educativa do Sarau Sopapo Poético: impacta transformações relevantes, como a sensação de pertencimento racial. Sarar-sopapar-aquilombar resulta em bater com cantos e com tambores, em aumentar a potência para destruir a desumanização e demonização de aspectos da cultura negra. Formas que são estratégias do embranquecimento cultural (NASCI-MENTO, 2017) e da desculturação (FANON, 1969).

Como apontamentos finais da pesquisa, posso afirmar que a tríade elaborada “sara-sopapar-aquilombar” está conectada a ideia de que precisamos da arte negra/artes negras como meios de luta política, fortalecimento e afirmação racial. Elas funcionam como vitamina psíquica, já que a militância se torna, não raras vezes, cansativa, endurecida e estressante. As manifestações das artes negras são formas de enfrentamento ao genocídio negro, uma vez que amenizam as dores decorrentes dele. Em virtude disto, não se pode deixar de sopapar, logo, no sentido dado pelo Sarau Sopapo Poético, significa enfrentar, combater, desestabilizar, questionar.

A partir da análise do Pretessência percebo que literatura negra no Rio Grande do Sul tem continuidade e se renova com as práticas de sarau. Ela constrói conhecimento e liberta pelo ato de escrever – libertação intelectual, ação que, de acordo com a pesquisa, se conecta

ao processo de sarar. Diante da pergunta: a poesia negra educa? O que ela ensina? Posso afirmar que educa africanidades, sendo meio de elaboração da existência negra. Escrever, tocar, dançar, performar, intervir junto da comunidade negra propõe atitudes que operam estratégias de reação às violências do racismo cultural (FANON, 1969); do embranquecimento cultural (NASCIMENTO, 2017) e da desculturação (FANON, 1969). Sopapar abarca a luta, a divergência, a radicalidade, a ginga, os toques dos tambores sopapo, nhã, ilú batá e, principalmente, a retomada das culturas negras pela sua comunidade. Aquilombar se constrói a partir da necessidade de estar juntos, combatendo o racismo também sob forma polidimensional. Aquilombar também é estratégia para planejar, (re)pensar e fortalecer a rede plural e complexa de jeitos e pensamentos políticos, capazes de desembocar novas estratégias de luta.

Concluo que o Sarau Sopapo Poético se constitui enquanto um aquilombamento literário. Neste sentido, compreende o não abandono das práticas de leitura e oralidade. Creio que o aquilombamento literário seja esta arena estratégica de luta e poesia, palavra afiada e doce, que pode ferir e cortar, contudo, revigora pela força que carrega, seja oralizada ou cantada, não deixando sucumbir ao silêncio e às violências. Na condição de artista-pesquisadora, pretendi gerar inquietações, conforme as reflexões de Nilma Lino Gomes e Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva. Esta investigação procurou desestabilizar caminhos únicos de pesquisa científica. A partir dela posiciono-me na defesa de ações afirmativas para que mais mulheres, negros e indígenas possam adentrar ao espaço acadêmico e legitimar seu conhecimento.

## Referências

ALEIXO, F. A voz (do) corpo: memória e sensibilidade. **Urdimento-Revista de Estudos em Artes Cênicas**, v. 1, n. 6, pp. 149-163, 2018.

BIKO, S. **Escrevo o que eu quero**. São Paulo: Editora Ática, 1990.

CASTRO, M. **Sopapo Poético: Pretessência**. Porto Alegre: Editora Libretos, 2016.

CUTI (Luiz Silva). **Literatura Negro-Brasileira**. São Paulo: Selo Negro, 2010.

GROSGOUEL, R. A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI. **Sociedade e Estado**, v. 31, n. 1, pp. 25-49, 2016.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana**. Brasília, 2004.

FANON, F. **Em defesa da revolução africana**. Lisboa: Livraria Sá da Costa, 1969.

FONTOURA, P. A.; SALOM, J. S.; TETTAMANZY, A. L. L. Sopapo Poético: sarau de poesia negra no extremo sul do Brasil. **Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea**, n. 49, pp. 153-181, 2016.

FRÓES, J. **Sopapo Poético: Pretessência**. Porto Alegre: Editora Libretos, 2016.

MACEDO, J. R. Entendendo a Diáspora Africana no Brasil. In: FERNANDES, E. et Al. (Orgs.). **Da África aos Indígenas no Brasil**. Porto Alegre: UFRGS, 2016.

NASCIMENTO, A. **O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado**. São Paulo: Perspectiva, 2017.

ROSA, A. S. **Pedagoginga, autonomia e mocambagem**. Rio de Janeiro: Aeroplano 2013.

SILVA, Maria José Lopes da. As artes e a diversidade étnico-cultural na escola básica. In: MUNANGA, Kabengele (org) **Superando o racismo na escola**. Brasília: MEC/SECAD, 2005.

SILVA, L. G. **Sarau Sopapo Poético: fios de prata conectando a negritude em Porto Alegre**. [Trabalho de Conclusão de Curso]. Porto Alegre: UFRGS, 2018.

SILVA, P. B. G. A palavra é... Africanidades. **Presença Pedagógica**, v. 15, n. 86, pp. 43-47, 2009.

SILVEIRA, O. **Poemas: antologia**. Porto Alegre: Edição dos Vinte, 2009.

SOUZA, JR., V. C. **Ancestralidade**. São Carlos: NEAB/UFSCar, 2004. (Módulo do Curso de História e Cultura Afro-brasileira elaborado em projeto desenvolvido pelo NEAB/UFSCar e African World Institut da Fort Valley State University), 2004.

SOMÉ, S. **O Espírito da Intimidade: ensinamentos ancestrais africanos sobre maneiras de se relacionar**. São Paulo: Odysseus, 2003.



# **BIXOS NEGRXS: EXERCÍCIO DO ACOLHIMENTO AOS/ENTRE ESTUDANTES NEGROS DA UFRGS**

Rita de Cássia dos Santos Camisolão

## **Introdução**

Apresentar o projeto Bixos Negrxs como um dos protagonistas do acolhimento aos estudantes negros no cenário acadêmico da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS e refletir sobre suas ações são os objetivos desse texto. Essa análise compõe a dissertação “Depois das cotas: cartografia do acolhimento ao estudante negro na UFRGS”, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação no ano de 2020, com o objetivo de mapear ações de acolhimento voltadas ao estudante negro nessa Universidade, buscando compreender o sentido do acolher que sustenta tais iniciativas e observar o quanto elas impactam ou não na escrevivência negra no espaço acadêmico.

Através de um exercício cartográfico, o percurso da pesquisa de Mestrado pousou em três espaços: nos relatórios da Coordenadoria de Acompanhamento do Programa de Ações Afirmativas – CAF, no projeto Bixos Negrxs e em ações do Departamento de Educação e Desenvolvimento Social – DEDS e do Núcleo de Estudos Afro-brasileiros, Indígenas e Africanos – NEAB UFRGS.

Por ora, nossa atenção centra-se em Bixos Negrxs, projeto nascido no ano de 2017, a partir de um registro fotográfico organizado pelos discentes negros, a fim de visibilizar suas presenças no espaço acadêmico, momento a partir do qual realiza continuamente outras ações voltadas aos seus pares, desde a recepção de calouros (as) negros (as) até a construção da agenda do Novembro Negro na UFRGS.

Tanto a escolha do tema de pesquisa de Mestrado quanto o recorte desse texto estão intimamente ligados à minha trajetória de vida, dentro e fora da Universidade. Nesse sentido, organizo essa escrita articulando os conceitos básicos da pesquisa - acolhimento e escrevivência – com minha própria trajetória.

## **Cartografar-se...**

Negra e mulher, extensionista, pesquisadora, servidora técnico-administrativa da UFRGS, militante da luta antirracista. Trago em meu corpo e em minha história de vida marcas semelhantes às que carregam muitos dos estudantes ingressantes pelas cotas raciais. Como a grande maioria dos cotistas negros, componho a primeira geração de universitários de minha família. Tenho pais com baixo grau de escolaridade, resultado das desigualdades sociais decorrentes do racismo brasileiro e da escravidão.

Nas minhas memórias enquanto estudante de Letras nessa mesma UFRGS, vinte e quatro anos antes da aprovação das cotas, a procura por meus iguais no curso e na universidade, vejo muito pouco de mim e dos meus no currículo do curso, não ter experiências de leitura, de utilização de bibliotecas, de domínio de língua estrangeira e outros capitais culturais enquanto graduanda, foram luzes para me inserir na mobilização pró-cotas e aguardar os cotistas, agora enquanto servidora da Universidade, a fim de colaborar com sua acolhida.

Integrei a primeira Comissão de Acompanhamento do Programa de Ações Afirmativas, posteriormente fiz parte do Comitê Contra a Intolerância e, atualmente, componho o Conselho Consultivo da Coordenadoria de Ações Afirmativas.

A oportunidade de participação nessas instâncias tem sido significativa para entender melhor a política de Ações Afirmativas, a fim de colaborar com a consolidação da mesma na Universidade. Permitiu também encontros com estudantes cotistas, favorecendo a vivência de uma cartografia da implementação das cotas e, conseqüentemente, do acolhimento ao cotista, muito antes de decidir ingressar no Programa de Mestrado. Eu me arrisco a dizer que o meu ingresso no PPGEDU é parte deste percurso cartográfico do acolhimento, conseqüência natural no momento em que me senti acolhida, como negra que sou, a participar do processo seletivo para um programa de pós-graduação.

### **Acolhimento: a radicalidade de uma Política de escuta**

O espaço precisa da existência do outro que porta o “seu lugar” dentro de si, para fazer acontecer o lugar de hospitalidade através do encontro com o outro (PAESE, 2016, p.103).

A compreensão de que a inclusão vai muito além da ampliação do acesso, sendo o ingresso apenas a primeira etapa de complexo processo que exige da Universidade o autoconhecimento, a escuta dos novos sujeitos, a abertura à crítica e a disposição de se redimensionar e reorganizar a partir do acolhimento vai ao encontro da assertiva de Paese ao refletir sobre a hospitalidade, conceito de Derrida, cujo significado é também acolhimento.

Derrida e Dufourmantelle (2003) destaca a urgência de se refletir sobre tal conceito. Para tanto, problematiza as questões em torno do Estrangeiro, termo com origem no latim *extrañeus* cujo significado é “estranho”, “de fora”. De acordo com Derrida e Dufourmantelle (2003, p. 15, grifo nosso),

[...] o estrangeiro é, antes de tudo, estranho à língua do direito na qual está formulado o dever de hospitalidade, o direito ao asilo, seus limites, suas normas, sua polícia, etc. Ele deve pedir a hospitalidade numa língua que, por definição não é a sua, aquela imposta pelo dono da casa, o hospedeiro, o rei, o senhor, o poder, a nação, o Estado, o pai, etc. Estes lhe impõem a tradução em sua própria língua, e esta é a primeira violência.

Na esteira desta reflexão, o autor levanta uma série de interrogações sobre esta estrangeiridade, provocando-nos a pensar sobre o lugar de partida da questão do sujeito estrangeiro, a quem ela é destinada, quais os implicados nas questões deste sujeito e que desafios sua presença coloca ao chegar em determinado espaço. Partindo do pressuposto de que o estudante cotista (negro, indígena, pessoa com deficiência, pobre) vive esta condição de estrangeiro, já ao chegar ele passa a tensionar a instituição na construção de respostas para que possa expressar-se em sua própria língua, representada na fala, nos costumes, no próprio corpo. Enfim, interroga ao hospedeiro de que forma ele se preparou para recebê-lo, que hospitalidade será oferecida a ele.

O desafio da Universidade em autoconhecer-se a partir da escuta dos estudantes e, a partir daí reorganizar-se, está em sintonia com a noção de justiça presente no pensamento de Lévinas e Derrida. Para ambos, justiça tem uma relação profunda com a noção de responsabilidade. Ou seja, fazer justiça é de alguma forma responder ao Outro. Esse imperativo, transposto para o espaço da hospitalidade na Universidade, exige respostas pedagógicas, afetivas, culturais, econômicas, cuja falta coloca em risco a “vida” do estudante. As prováveis dificulda-

des que o estudante encontrará no acompanhamento e constância no curso, decorrentes da falta dessas respostas, pode levá-lo à morte, ou seja, ao abandono ou desligamento da vaga que o primeiro movimento de hospitalidade lhe ofereceu.

Esta responsabilidade aponta para medidas complementares à decisão tomada pela Universidade, em 2007, quando aprovou a Política de Reserva de Vagas, reiterada em 2012 e em 2016, em ocasião de avaliação e adequação da política à legislação nacional. Esses novos sujeitos que ingressam na academia dizem diariamente que a reserva de vagas é insuficiente como medida de justiça àqueles que por tanto tempo não tiveram condições adequadas para o acesso aos bancos do Ensino Superior.

Numa outra dimensão, tomo como referência para a noção de acolhimento concepções inseridas no livro “O Espírito da Intimidade” (2003), pela escritora Sobonfu Somé. A burquinense faz reflexões, desde a perspectiva do povo Dagara, sobre a importância da conexão entre o indivíduo e sua comunidade, na ótica de que nos fortalecemos individual e coletivamente, atingimos objetivos de vida e compartilhamos o que somos e temos quando caminhamos juntos.

Segundo a autora, há em todos os relacionamentos uma dimensão espiritual que nos orienta. Entende que “espírito é a energia que nos ajuda a nos unir, que nos ajuda a ver além de nossos parâmetros racialmente limitados” (SOMÉ, 2003, p. 26), “ajuda a realizar o propósito de nossa própria vida e a manter nossa sanidade” (SOMÉ, 2003, p. 25). No caso da Universidade, a comunidade onde o espírito se expressa, acolhe e apoia o estudante negro, pode estar dentro e fora do espaço acadêmico.

Os acadêmicos negros na UFRGS têm ocupado um papel fundamental não apenas na defesa e monitoramento da política de Ações Afirmativas, mas estão se configurando como comunidades de acolhimento a seus pares, proporcionando espaços de sustentação em situações de fragilidade. O acolhimento neste caso assume o sentido de escutar, abrigar, apoiar. Segundo Somé (2003, p. 35):

O objetivo da comunidade é assegurar que cada membro seja ouvido e consiga contribuir com os dons que trouxe ao mundo, da forma apropriada. [...] A comunidade é a base na qual as pessoas vão compartilhar seus dons e recebem as dádivas uns dos outros.

Nessa comunidade de acolhimento todos tem um dom a compartilhar, os lugares do hóspede e de hospedeiro não são fixos, não há qualquer hierarquia, o acolhimento acontece na medida e na necessidade do momento. Esta compreensão dialoga com a afirmativa de Hooks (2013, p. 58), quando diz que “o sentimento de comunidade cria a sensação de um compromisso partilhado e de um bem comum que nos une”. A experiência relatada por essa professora ratifica que os processos de aprendizagem são potencializados em comunidade e que o desafio que se coloca é o dessa construção nos ambientes escolares ou acadêmicos, sendo um elemento chave nessa iniciativa o reconhecimento da voz do aluno. “Ouvir um ao outro (o som das vozes diferentes), escutar um ao outro, é um exercício de reconhecimento” (HOOKS, 2013, p. 58). Também de visibilidade e empoderamento.

Empoderamento não se dá, não se transfere. Trata-se de resultado de um processo de fortalecimento individual e coletivo, que pode ocorrer ao reconhecer-se no outro, fortalecer-se nele e com ele para o enfrentamento de variadas opressões.

## **Escrever e escrever-se**

Negros e negras da academia, cientes dos efeitos do racismo estrutural<sup>1</sup> (ALMEIDA, 2018) e da branquitude<sup>2</sup> (CARDOSO, 2014) movimentam-se para que a inscrição dos sujeitos negros seja efetiva e plena na universidade. Trata-se da escrita de si, de ter suas marcas em textos e feitos, de modo a gravar um lugar, tornar-se visível e pertencente, individual e coletivamente. Emerge a escrevivência, conceito cunhado pela escritora Conceição Evaristo.

Minha escrevivência vem do cotidiano dessa cidade que me acolhe há mais de vinte anos e das lembranças que ainda guardo de Minas. Vem dessa pele-memória – história passada, presente e

---

1 De acordo com Silvio Almeida (2018, p. 36), “o racismo é parte da ordem social. Não é algo criado pela instituição, mas por ela reproduzido”.

2 No que concerne à branquitude significa pertença étnico-racial atribuída ao branco. Podemos entendê-la como o lugar mais elevado da hierarquia racial, um poder de classificar os outros como não brancos, dessa forma, significa ser menos do que ele. Ser branco se expressa na corporeidade, isto é, a brancura, a expressão do ser, e vai além do fenótipo. Ser branco consiste em ser proprietário de privilégios raciais simbólicos e materiais.

futura que existe em mim. Vem de uma teimosia, quase insana de uma insistência que nos marca e que não nos deixa perecer, apesar de” (EVARISTO, 2016, n.p.).

Esta mesma “pele-memória” que marca a escrevivência de Conceição Evaristo em seus poemas, contos e romances, marca a ação e escrita dos negros na academia. São negros em movimento e resistência por ser, efetivamente. Prenhes de futuro. Desse modo, ressignificam esse território acadêmico para si e para os seus, proporcionando-lhes uma vivência mais plena.

São muitos os movimentos negros e negros em movimento, escrevendo, na Universidade! Negros em movimento, enquanto estudantes, podem estar organizados em coletivos estudantis<sup>3</sup>, ou se reunirem em ações pontuais, centradas ora no monitoramento e proteção da política de Ações Afirmativas, ora em ações de acolhimento a seus pares, ou voltadas a alguma questão nova, sempre mobilizando-se de acordo com as pautas que vão se apresentando. Nesse universo encontramos Bixos Negrxs.

### **Bixos Negrxs no ato de escrever**

Quem arreda a pedra não é aquele que sufoca o outro, mas justo aquele que sufocado está (EVARISTO, 2006, p.125).

Bixos Negrxs tem tido atuação contínua de recepção e acolhimento ao estudante negro, enquanto ato de insubordinação e de escre-

---

3 Cito alguns coletivos negros da UFRGS desde a aprovação da reserva de vagas, em 2007 até 2019. Apenas alguns, em razão de que os registros sobre seus históricos são ainda raros. **Coletivo Negração** – criado em 2012, tendo como marco a discussão sobre o hino do RS, propondo a errata “povo que não tem virtude acaba por escravizar”. **Coletivo Corpo Negra**–coletivo de mulheres negras do Curso de Licenciatura em Dança da UFRGS, criado em 2016/1 com o objetivo de promover espaços para discussão, reflexão, análise e criação artística a partir das questões que envolvem o universo feminino, mais especificamente da mulher negra. **Coletivo Psicopreta**– coletivo de alunas/os negras/os do curso de Psicologia da UFRGS que nasceu em 2016, na ocupação do Instituto de Psicologia da UFRGS. O Psicopreta passou a ser pensado de forma mais sistemática como resposta a situações de racismo vivenciadas pelas/os alunas/os na própria ocupação, em sala de aula, nos grupos de pesquisa e extensão, ou seja, nos mais diversos âmbitos universitários. **PretEMA**– Coletivo dos estudantes negrxs da Matemática e da Estatística da UFRGS, criado em 2019, entre vários outros.

vivência. Insubordinação ao *status* do acolhimento até então percebido por eles e sobre a perspectiva de que assumir-se negro, encontrar referências, estabelecer-se coletivo, é uma forma de contribuição para a boa permanência e conclusão de cursos pelos negros.

Idealizado inicialmente por três estudantes, visa à integração e acolhimento dos calouros negros na UFRGS e também a tornar a Foto Oficial dos Negros da UFRGS uma tradição para todos os estudantes negrxs.

A primeira iniciativa do grupo foi promover um encontro de estudantes negros na realização de uma foto coletiva no Campus do Vale, em agosto de 2017, provocada pela experiência de buscar seus iguais nas filas do Restaurante Universitário, na dificuldade de aproximação, no sentir-se sem amigos no curso.

A expectativa do grupo era o registro dos que estudavam naquele *campus*, mas o resultado da chamada os surpreendeu, já que a maioria dos estudantes que foram ao encontro da foto eram do Campus Centro ou Saúde, o que ratificou a necessidade de um investimento maior em ações deste tipo no processo inclusivo em curso.

Observa-se nesse movimento que as ações de assistência estudantil, mesmo que em alguns casos direcionadas a um público específico, como acontece com os estudantes indígenas, não é suficiente para apoiar a permanência de estudantes.

A repercussão dessa iniciativa foi tamanha no sentido de expressar a importância da representatividade para o empoderamento dos negros na UFRGS que permitiu outra articulação para a repetição da foto no Novembro Negro<sup>4</sup>.

No amadurecimento da reflexão sobre esta iniciativa despretenhosa, na intenção do “simples” encontro, o projeto Bixos Negrxs criou uma página nas redes sociais da internet para divulgar e compartilhar ações desenvolvidas. O desafio que se apontou foi o de como dar continuidade às ações.

---

4 Conjunto de atividades acadêmicas realizadas no mês de novembro, articuladas em diferentes unidades de ensino, pautando questões relacionadas às populações negras e suas lutas por igualdade racial, com o objetivo de fortalecer ou desencadear ações que colaborem com a promoção da igualdade racial e educação das relações raciais no espaço acadêmico. O ponto de culminância do Novembro Negro é o dia 20 de novembro, dia da Consciência Negra, quando é realizada a foto coletiva.

Em conversa com três integrantes do projeto<sup>5</sup>, realizada na Universidade, os estudantes relataram que a construção do Bixos Negrxs está em andamento. Contam que têm aprendido muito na escuta e observação dos coletivos nascentes na Universidade. Nestes três anos, cada passo dado foi inspirado nesse movimento de escuta, observação e ação. Depois do primeiro ano, 2017, cuja ação principal foi o registro fotográfico de negros no Campus Vale, seguiu-se a experiência de acolher e compartilhar imagens e narrativas de vida dos calouros negros, experiência muito gratificante pela oportunidade de visualizar o que o grupo tinha em comum, tanto em trajetórias de vida, em sonhos, quanto em estratégias de atingir seus objetivos.

Mas não promoveu o encontro! Este passo adiante – encontrar-se, libertar-se da solidão, constituir-se grupo – acontece no ano de 2019, desde a iniciativa do Coletivo de Estudantes Negros do curso de Letras, ao registrar fotograficamente o primeiro encontro de cotistas do curso e enviar a imagem para o Bixos Negrxs.

Este movimento foi o *insight* para a importância da articulação dentro de cada curso. Neste momento, os estudantes acrescentam à dinâmica de uma única foto no 20 de novembro, para dar cor, voz e corpo aos cotistas dentro de seus cursos, a realização de uma foto também nas unidades de ensino a cada início de semestre.

## Corpo-cor

O registro da imagem dos negros em cada curso é o primeiro movimento no sentido de estimular uma série de encontros e trocas, virtuais ou não, a fim de colaborar para a positivação de sua autoestima, para a consciência crítica da realidade das relações interpessoais e acadêmicas e para a possibilidade de ver no outro igual o ponto de apoio para superação de dificuldades e enfrentamento a opressões. A assunção da identidade negra na UFRGS como primeiro ato do aluno ingressante pelas cotas raciais movimentou-se na contramão da

---

<sup>5</sup> Após a análise das postagens em rede social, agendei uma conversa com o projeto Bixos Negrxs a fim de complementar a leitura da trajetória do grupo. Participaram desse encontro três dos cinco integrantes do coletivo: Andrey Silva, Caroline Ferreira e Morghana Benevenuto, no dia 4 de junho de 2019, no pátio da Faculdade de Educação da UFRGS. Esta conversa foi gravada e transcrita pela pesquisadora. O texto que integrou a dissertação foi compartilhado com o grupo previamente.

opção institucional, que é tratá-lo como um *igual*, destituído de história própria, conhecimento e racialidade, o que colabora para deslegitimar sua luta por superar processos de opressão e dominação. Trata-se de um estímulo ao empoderamento desse grupo para que ocupe e viva, sem receio, o espaço do compartilhamento e produção de conhecimento na academia. É nesta perspectiva que a afirmação *Sim, representatividade importa!* tem pavimentado o caminho dos estudantes negros na UFRGS.

## Corpo-voz

Perder o medo, sentir-se em companhia, poder dizer: Não mexe comigo, que eu não ando só [...] Eu tenho Zumbi, Besouro, o chefe dos tupis<sup>6</sup> é o impacto imediato de dar corpo à cor e espaço para que a voz do estudante negro seja escutada. É a hora de sair do silêncio imposto há tanto tempo.

E até pros próprios integrantes do nosso coletivo, no caso mais fisicamente eu. Quando eu entrei para a foto oficial dos Bixos Negrxs, **eu comecei a me sentir muito mais acolhida e muito mais, como vou dizer, muito mais atrevida**<sup>7</sup>, digamos assim, pra trazer este tipo de debate pro meu meio, sabe<sup>8</sup>.

O depoimento da estudante, o atrevimento que ela experimenta, exemplifica a afirmação de Berth (2018, p. 42) de que “é o empoderamento um fator resultante da junção de indivíduos que se reconstroem e se desconstroem em um processo contínuo que culmina em empoderamento prático da coletividade”.

Bixos Negrxs no ano de 2018 abre espaço para que a voz do próprio estudante negro encontre lugar. É o momento de compartilhamento das trajetórias de vida, das expectativas e experiências na academia, de reconhecer-se na fala do outro e soltar o verbo! Hooks

---

6 Trecho da canção *Carta de Amor*, de composição de Maria Bethânia e Paulinho Pinheiro, e integrante do DVD *Carta de Amor* (ao vivo), lançado em 2013, pela distribuidora Biscoito Fino.

7 Esse grifo e outros na sequência dos depoimentos são da autora.

8 Depoimento retirado de Conversa informal realizada com as alunas Andrey Silva, Caroline Ferreira e Morghana Benevenuto, no dia 04 de junho de 2019, no pátio da Faculdade de Educação da UFRGS. Todas aceitaram ter o seu nome divulgado.

(2013, p. 199) afirma que “achar a própria voz não é somente o ato de contar as próprias experiências. É usar estrategicamente esse ato de contar – achar a própria voz para também falar livremente sobre outros assuntos”. Somé (2003, p. 35) nos diz que é vital receber o abraço da comunidade.

A comunidade é a base na qual as pessoas vão compartilhar seus dons e recebem dádivas dos outros. Quando você não tem uma comunidade, não é ouvido; não tem lugar que possa ir e sentir que realmente pertence a ele; não tem pessoas para afirmar quem você é e ajudá-lo a expressar seus dons.

Essa concepção sobre a comunidade como uma base fundamental no equilíbrio emocional de um sujeito, permitindo-lhe expressar-se e ser ouvido, compartilhar seus dons, cumprir com seu objetivo de vida, nos provoca algumas interrogações. A Universidade tem se constituído numa comunidade acolhedora aos estudantes negros? Os conhecimentos que o estudante negro carrega têm importância no espaço acadêmico?

Ou as dinâmicas individualizantes em curso na instituição estimulam os estudantes negros a coletivizar-se e encontrar estratégias comunitárias de cuidado, visando ao empoderamento individual e coletivo para uma permanência mais saudável neste espaço até a conclusão dos cursos?

Segundo o coletivo, “ser um negro, negra na universidade, é o desafio de enfrentar todo dia o sentimento de solidão” (BIXOS NEGRXS, 2018, n.p.). É a tentativa de diminuir a sensação de isolamento, desde a criação de uma série de comunidades de confiança, onde o estudante possa buscar apoio sempre que necessário, que estimula a alteração da foto única de negros e negras pelo registro do encontro de veteranos com calouros por curso de graduação.

## **Corpo-Vez**

A Calourada Negra na UFRGS, realizada entre os dias 08 de abril e 10 de maio de 2019, propõe “que os negros veteranos, com apoio da Foto Oficial dos Calouros Negros, acolham seus negros calouros com nada menos que uma Foto. Esta opção é embasada na compreensão de que “é muito importante nos enxergarmos dentro do espaço que

produzimos conhecimento e esse conhecimento só retorna para nosso povo se é nos cobrado dentro da faculdade também”<sup>9</sup>.

Ao todo foram realizadas fotos de negros presentes em mais de vinte cursos de graduação, imediatamente compartilhadas em rede social, vinculadas a um pequeno texto de apresentação, colaborando para a articulação dos estudantes negros em uma rede de apoio contínua, seja em questões pedagógicas, seja em iniciativas de transitar em diferentes espaços na academia ou em posturas reativas a vivências de discriminação e racismo.

Bixos Negrxs estimula e faz um primeiro movimento de cuidado do outro, através da foto coletiva. Esse tende a se multiplicar em outras ações e a se repetir muitas vezes pelo estabelecimento de vínculos que se segue ao ingresso. Vínculos que não se restringem ao compartilhamento de afetos, mas também da formação política, da postura ativista necessária ao monitoramento e melhoramento da Política de Ações Afirmativas, anunciando e denunciando ausências e inconsistências em encaminhamentos institucionais. Corpo-Vez se faz presente em reflexão, em ação, em presença efetiva do negro na academia.

Em 2019, a Calourada Afirmativa do segundo semestre escolheu a palavra como elemento central do acolhimento. Convida os calouros para uma roda de conversa como primeira ação do semestre. Segundo Hooks (2013), na perspectiva de uma educação como prática de liberdade, escutar um ao outro e reconhecer a voz individual é um exercício de reconhecimento fundamental no processo de constituição de uma comunidade, unida pelo desejo comum de aquisição de um conhecimento que intensifique sua intelectualidade e contribua para alterar sua forma de viver no mundo.

Além da Calourada Afirmativa, em 2019, pelo terceiro ano consecutivo, a foto de negros e negras da UFRGS marcou o espaço. Nesse exercício de escrever, bailarinos e atores negros fizeram uma performance carregada de elementos da cultura afro-brasileira, antecedendo a organização da fotografia.

O acolher por Bixos Negrxs a seus pares se faz tradição. Aqui já não temos o acolher como formalidade, tampouco com o sentido exclusivo de recepcionar. Acolher, para os Bixos Negrxs, tem o ca-

---

9 Texto construído a partir de experiências de negros e negras estudantes da UFRGS. Disponível em: [https://www.facebook.com/FotoOficialdosBixosNegros/posts/326120567930622?\\_\\_tn\\_\\_=K-R](https://www.facebook.com/FotoOficialdosBixosNegros/posts/326120567930622?__tn__=K-R).

ráter de responsabilidade, de compartilhamento de uma experiência já vivida e sentida para proporcionar uma vivência melhor. É cuidar, apoiar, escutar.

Desse modo, a autoinscrição do sujeito negro na UFRGS se compõe. Como uma rede, tecida a muitas mãos, com vivências e afetos. Veteranos negros, que coordenam o Coletivo, assim como os outros estudantes, dos mais de vinte cursos, tornam possíveis as iniciativas concebidas e assumidas por Bixos Negrxs, agora são “de dentro”. Já não há estrangeiros. E, como de dentro, recebem seus pares. Somos, enfim, todos de dentro! (FARIAS, 2018).

## Referências

ALMEIDA, S. **O que é racismo estrutural?** Belo Horizonte: Letramento, 2018.

BERTH, J. **O que é empoderamento?** Belo Horizonte: Letramento, 2018.

BIXOS NEGRXS. **Página Oficial do Facebook**. Disponível em: <https://www.facebook.com/FotoOficialdosBixosNegros/?ti=as>. 2018.

CARDOSO, L. **O branco ante a rebeldia do desejo: um estudo sobre a branquitude no Brasil**. [Tese de Doutorado]. Araraquara, Unesp, 2014.

COSTA, L. B. Cartografia: uma outra forma de pesquisar. **Revista Digital do LAV**, v. 7, n. 2, pp. 66-77, 2014.

DERRIDA, J.; DUFOURMANTELLE, A. **Anne Dufourmantelle convida Jaques Derrida a falar da hospitalidade**. São Paulo: Escuta, 2003.

EVARISTO, C. **Insubmissas lágrimas de mulheres**. Rio de Janeiro: Malê, 2016.

FARIAS, J. **Representatividade negra como meio de autoafirmação: usos e sentidos**. [S.l.]: Medium, 2018.

HOOKS, B. **Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade**. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

PAESE, C. Cartografar e acolher. In: ROCHA, E.; NORONHA, M. **Querências de Derrida: moradas da arquitetura e filosofia**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2016.

SOMÉ, S. **O espírito da intimidade: ensinamentos ancestrais africanos sobre maneiras de se relacionar**. São Paulo: Odysseus, 2003.



# FORJAS PEDAGÓGICAS: UMA PESQUISA CARNAVALIZADA NA PÓS-GRADUAÇÃO

Thiago Pirajira

## Minha carne é de carnaval

Gegê, Nagô, Gexá, Oiô, Cabinda  
O candomblé é cultuado na Bahia

Somos descendentes de africanos,  
Da Nigéria e do Congo,  
Moçambique, da Angola e da Guiné,  
Príncipe Custódio, velho sábio macumbeiro,  
Espalhou pelo Rio Grande fundamentos em yorubá.

Alupô! Alupô!  
Alupô! Bará!  
Abre os caminhos para os Bambas desfilar,  
Nesta festa de batuque em homenagem aos orixás.

Deus do ferro, Deus do Fogo,  
Violento Deus guerreiro,  
Ogum se revoltava,  
Vendo o negro em cativo.

Epa iê, Epa iê ô,  
Minha mãe caô,  
Iansã virou-se em pedra por ciúme de Xangô.

Ibeje é, criança é,  
Lá na mata tem Ossanha, tem Obá, Otim e Odé.

Xapanã, Sapatá, de aê, aê,  
Não deixe nunca quem é da nação sofrer.

Oxum-pandá, Oxum-docô são vaidosas,  
Deusas do ouro, do perfume e da riqueza.

Iemanjá Cessum, Olobomi, Babá, Oxalá,  
Hoje o Bamba faz a festa em homenagem aos orixás.

(Festa de Batuque, 1995).

A obra citada acima é o samba enredo do ano de 1995 da Escola de Samba Bambas da Orgia, a mais antiga da cidade de Porto Alegre, fundada em 1940. Suas cores são o azul e o branco e, seu símbolo, é uma águia. É também a Escola detentora do maior número de títulos do carnaval competitivo na capital gaúcha.

Começo este texto reverenciando esse samba enredo e essa escola, pois dizem muito a respeito de minha trajetória como artista cênico. Bambas da Orgia é minha escola de coração. A composição citada faz referência à cultura negra, à tradição de matriz africana e às subjetividades negras. Nela, é possível captar a dimensão de um povo, sua fé, suas simbologias. Diz também respeito ao sagrado e à criação artística, atrelados na afirmação/revelação de uma identidade forjada na arte, que baliza o carnaval, a mim e a pesquisa da qual essa escrita faz parte. Assim, discorro neste texto um pouco do percurso e da pesquisa realizada no Curso de Mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação, no qual investiguei os modos de criação de artistas cênicos negros em um bloco de carnaval de rua em Porto Alegre, Brasil (CONCEIÇÃO, 2019).

Há quase vinte anos a arte teatral tem sido uma possibilidade de me conhecer e de me relacionar com o mundo, dado o contexto no qual estou inserido: um jovem negro, pobre, gay, que vive no Brasil. Não que a arte me isente ou me proteja das barreiras, das violências e das exclusões impostas pelo sistema dominante, mas oferece a possibilidade de o subverter, ainda que em parte, e me oferece, também, outros caminhos, menos padronizados e normativos. Apesar de reconhecer a arte teatral no Brasil, a partir de minha formação e de minha experiência como artista, como campo estruturado por modos de fazer colonizadores – eurocêtricos – ainda assim, em sua gênese e em seus processos, ela prevê a elaboração profunda sobre o humano e, logo, um pensamento crítico sobre a existência. Dado esse fato, me satisfaço por ter a arte teatral como um caminho possível para dar sentido e achar correspondências à minha maneira de ser e de sentir o mundo, ao mesmo tempo que me questiono, a partir da noção de *epistemicídio* de Sueli Carneiro (2005), sobre o silenciamento dos saberes artísticos da cultura negra.

Entre as diversas experiências e descobertas ao longo dessa trajetória, pude me deparar com inquietações desde meus primeiros contatos com a arte, ainda na infância. Minha família era frequen-

tadora das atividades ligadas ao movimento do carnaval em Porto Alegre. Quando os festejos aconteciam, nos meses de verão, todas e todos se organizavam de modo a estarem presentes no maior número de atividades possíveis, fossem em ensaios de Escolas de Samba nas suas respectivas quadras, fossem em ensaios abertos realizados nas ruas e praças. Os desfiles das Escolas de Samba eram o ponto alto de nossa apreciação. Com caráter competitivo, as Escolas desfilavam na avenida em um evento fechado, com cobrança de ingresso, o que tornava a atividade disputada, tanto para as Escolas de Samba que se organizavam para a competição, quanto para os espectadores, que se articulavam com antecedência para comprar seus ingressos e ter acesso ao evento. Assistir aos desfiles apontava uma forma de apreciação que contemplava diferenciadas áreas artísticas (teatro, dança, música, artes visuais). Habitavam, nesse período de minha vida, as primeiras e já potentes relações com a arte e, em especial, com a arte teatral. O ato de “estar em cena” se efetivou alguns anos depois, com minha primeira oportunidade de desfilar em uma Escola de Samba. Nela, já se articulavam o aprendizado/ensino/transmissão de determinados saberes, à medida que se ensaiavam as dinâmicas que seriam “apresentadas” no desfile. A relação com a transmissão de um conhecimento formal, composto por determinados saberes, é uma premissa na cultura do carnaval. Sempre um mais velho ensina um mais novo por intermédio da oralidade, da observação, da imitação e da repetição. E é dessa forma que se realiza, penso eu, a recriação e reatualização desses conhecimentos.

Com efeito, durante a realização da pesquisa me esforcei em perseguir as falas outras que não são ainda muito discutidas nesse espaço de excelência, a Universidade, na procura por caminhos que me levassem a novas epistemes. Devo concordar com a intelectual Djamila Ribeiro, pois, segundo ela, “[...] o lugar social não determina uma consciência discursiva sobre esse lugar. Porém, o lugar que ocupamos socialmente nos faz ter experiências distintas e outras perspectivas” (RIBEIRO, 2017, p. 69). O que me fez refutar os estigmas, os estereótipos e as narrativas depreciativas por sobre os corpos negros e me fez desejar a presença de vozes insubmissas para ancorar este trabalho: nas riquezas de suas multiplicidades, experiências e perspectivas. A arte, em especial o carnaval, em minha vida, configura o espaço-tempo no qual minha existência se pauta, se faz e fala.

## **Evoé, Bloco da Laje!**

O Bloco da Laje é um bloco de carnaval de rua que surgiu na cidade de Porto Alegre em 2011. Desde então, anualmente promove ensaios e desfiles públicos e gratuitos no período pré-carnaval nas ruas da cidade. Faço parte desse bloco desde sua fundação, ou melhor, desde antes, quando ele ainda era uma ideia.

Ao longo dessa trajetória, tenho pensado em como estamos afirmando e fortalecendo nossas identidades negras e como elas se pautam no coletivo como um todo. Penso, também, em como os parceiros negros artistas do coletivo me afetam com seus processos criativos e com suas experiências identitárias.

Desde essas constatações tive o interesse de pensar como o processo criativo desses sujeitos se dava / se dá, sobretudo tendo como pressuposto o constante silenciamento da cultura negra no Brasil, que tem como efeito o apagamento da nossa identidade: como forjar a vida diante desse processo?

Por isso, a escolha em me encontrar com as falas e as práticas dos sujeitos negros agentes do Bloco da Laje, que, a título numérico, estão em menor quantidade em relação aos sujeitos brancos. Sendo assim, eles se tornaram o centro da discussão na Dissertação de Mestrado a partir da questão-chave: *como os sujeitos negros do Bloco da Laje forjam seus processos artísticos diante do epistemicídio?* Quais os instrumentos éticos possíveis para essa análise, dada as especificidades e o contexto social no qual estão inseridos esses indivíduos?

Através dessas questões, foi definido o objetivo da investigação, que se configurou em extrair os relatos dos artistas negros do Bloco da Laje para pensar como eles forjavam / forjam resistências às categorias hegemônicas que oprimem as subjetividades negras.

## **O enegrecimento da pesquisa**

No dia 26 de março de 2018, o Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, em sua aula inaugural do semestre, trouxe a professora e doutora Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, da Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR), que nos convidou a pensar a partir de sua fala, intitulada “Excelência Acadêmica na Pós Graduação em tempos de

Ações Afirmativas<sup>1</sup>". Entre os assuntos abordados, ela atentou para a necessidade de os Programas e seus corpos docentes ouvirem os alunos, principalmente aquelas e aqueles que trazem, em suas trajetórias, outras formas de pensar, vindas das mais diversas culturas e das mais diversas bibliografias, para que o pensamento eurocêntrico hegemônico se abra para novas epistemes, teorias e lugares de fala: para *o outro diferente que não sou eu*.

Sou um jovem negro artista que acessou a Pós-Graduação por intermédio da reserva de vagas. A busca por autoras e autores negras, e a escolha das práticas negras artísticas em um bloco de carnaval como objeto, afirmou / afirma meu compromisso como pesquisador e com as negras e negros que vieram antes de mim e que, arduamente, atuantes no Movimento Negro ou individualmente, lutaram para que, em condições menos difíceis, eu e meus pares pudéssemos estar. Ao mesmo tempo, minha busca tramou caminhos possíveis para assentar meus estudos e colaborar para o desenvolvimento de uma educação antirracista na Universidade. Essa busca, permeada por obstáculos e confrontos de ordem intelectual, social e cultural, refletiu / reflete a busca histórica do povo negro por sua identidade e por suas memórias, silenciadas pela mão colonizadora.

No encerramento da aula, anteriormente mencionada, a professora Petronilha indagou a todas e todos: “que academia queremos?”. Logo, afirmou: “temos que tomar nossas pesquisas para nossa sobrevivência e resistência”. E concluiu: “não há excelência acadêmica sem militância” (SILVA, 2018, comunicação oral). A fala da professora Petronilha fortaleceu / fortalece em mim uma postura em relação a essa militância, não ligada diretamente a um movimento social político, mas como um *negro em movimento*, expressão de Nilma Lino Gomes que se refere às “[...] vozes e corpos negros anônimos que atuaram e ainda atuam na superação do racismo e na afirmação da identidade, dos valores, do trabalho, da cultura e da vida da população negra [...]” (GOMES, 2017, p. 18), sendo, entre outros, “artistas, [...] que possuem uma consciência racial afirmativa e lutam contra o racismo [...] herdeiros dos ensinamentos do movimento negro, o qual, por conseguinte, é herdeiro de uma sabedoria ancestral” (GOMES, 2017, p. 18).

---

1 Retomo as palavras da aula ministrada pela professora Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva a partir do caderno de anotações do Mestrado.

## Escrevivência e forja como metodologia

A pesquisa inicialmente se valeu do modelo de entrevista individual semiestruturada com os sujeitos participantes, inspirada nos modelos propostos por Valdete Boni e Sílvia Jurema Quaresma (2005) e, também, por Jean-Claude Kaufmann (2013). As entrevistas foram realizadas em encontros individuais, presenciais e foram gravadas, transcritas e serviram como material de análise. Ao mesmo tempo que articulando com um modelo mais tradicional de abordagem metodológica, fui ao encontro e ao risco de elaborar uma forma poética / carnalizada de me relacionar e diluir as fronteiras que instituíam os lugares de pesquisador e pesquisados. Uma vez que, à medida que a poesia do carnaval foi sendo incorporada ao projeto, a metodologia foi sendo reinventada.

Essa samba não é sobre  
Esse samba é com  
Ele não desenvolve  
Envolve  
Não separa  
Ajunta  
Não distancia  
Aproxima  
a distância atlântica  
refeita  
e reiterada entre nós  
(caderno de anotações, fevereiro de 2019)

Foi da brincadeira do carnaval, festa pulsante, movimento constante, revelação e mistério, utopia vivida, que brinca, inventa e reinventa que dei corpo à Dissertação, que também é um corpo. É mais, é uma encruzilhada na qual tudo está: simultâneo, plural, intenso, vivo. Por momentos tudo parecia vago, mas foi justamente sobre os vestígios, sombras e restos que forjei a narrativa. Com o coração pulsante, com a poesia latente e com o poder de me envolver com as falas dos artistas. Nos resquícios que se fizeram memória e das entrevistas se pausaram múltiplos. Com vestígios do todo, acompanhado do simbólico e da reflexão. A escrita, assim como as experiências e a performance, na pesquisa se equivale a *forja*. Um *continuum*, um bloco, uma brincadeira. Uma escrita que se movimentou / movimenta em diferentes tons e abordagens: carnaliza.

Corpo a corpo com Conceição Evaristo, me envolvi no conceito do campo da Literatura, *inscrevendo-autor-vivência* (1996) ou *escrevivência* (2011). Nas suas palavras, performadas no exercício poético da poesia, está. Ela respira,

Gosto de ouvir, mas não sei se sou a hábil conselheira. Ouço muito. Da voz outra, faço a minha, as histórias também. E, no quase gozo da escuta, seco os olhos. Não os meus, mas de quem conta. E, quando de mim uma lágrima se faz mais rápida do que o gesto de minha mão a correr sobre o meu próprio rosto, deixo o choro viver. E, depois, confesso a quem me conta, que emocionada estou por uma história que nunca ouvi e nunca imaginei para nenhuma personagem encarnar. Portanto, estas histórias não são totalmente minhas, mas quase que me pertencem, na medida em que, às vezes, se (com)fundem com as minhas. Invento? Sim, invento, sem o menor pudor. Então, as histórias não são inventadas? Mesmo as reais, quando são contadas. Desafio alguém relatar fielmente algo que aconteceu. Entre o acontecimento e a narração do fato, alguma coisa se perde e por isso se acrescenta. O real vivido fica comprometido. E, quando se escreve, o comprometimento (ou o não comprometimento) entre o vivido e o escrito aprofunda mais o fosso. Entretanto, afirmo que, ao registrar estas histórias, continuo no premeditado ato de traçar uma escrevivência (EVARISTO, 2016, p. 7).

Na experiência da autora em criar outros tempos, nos quais se cruzam as experiências, reside uma forma de escrita poeticamente transgressora. Segundo a autora (EVARISTO, 2011), na poesia habita o poder de criar mundos e elaborar outros modos de contar experiências não cabidas nas formas instituída. Nesse sentido, foi no campo da literatura, mais propriamente nos agenciamentos da poesia negra como terreno de reinvenção de sentidos linguísticos, que a metodologia se articulou. A possibilidade de narrar conjuntamente com o outro, além de fidelizar as experiências, que também são coletivas, propôs uma desobediência à forma hegemônica de pensar/compor a própria metodologia de pesquisa. Descolonizar a metodologia desloca os lugares de fala, escuta e escrita. Ousei então escrever sobre e com os sujeitos artistas que participaram do trabalho desde as experiências e dos afetos que nos constituem como sujeitos negros. Assumi que, ao falar dos artistas negros do Bloco da Laje, estaria inevitavelmente falando também de mim.

Fiz-me artista. A inconformidade em não me sentir pertencente a um “lugar” me fez, junto aos mistérios das encruzilhadas dos caminhos, cruzar com a arte teatral. É desde esse lugar que venho construindo um lócus de enunciação: de mim, do mundo, para o mundo. Inventei-me nas experiências de vida, de afetos, de perdas e de ganhos. Na arte, a possibilidade de deslocar em si mesmo abriu em minha existência a capacidade de poder ser autor, de criar perspectivas sobre o tempo e o espaço e de recriar o presente, o futuro e, também, o passado – dado o grande sequestro histórico – elaborados ao lado dos meus pares artistas, compartilhados com espectadores e validados no lugar onde vivo. Para escapar dos silêncios do mundo, me forjei artista.

Ao mesmo tempo, nessa experiência infundável e plural de me reinventar, procuro romper com a narrativa hegemônica que a todo momento me impõe o peso da definição, da obrigação de ser algo, alguém único, algum: um. No teatro e no carnaval venho criando múltiplos, me tornando criador e criatura de mim mesmo. Venho sendo deus. Forjo esses em mim, vou sendo criado *d'eus*. Ao destruir os estigmas e estereótipos inventados sobre meu corpo, eu me escapo e me forjo o tempo todo. Forjei-me na vida como ator, mas também diretor, produtor, professor, performer, cantor e o que mais meus desejos apontarem

Me forjo rei, orixá, cancionista, espião / Me forjo homem, mulher, bixa, ladrão / Me forjo povo, me forjo patrão / Me forjo jazz, rap, samba, baião / Me forjo guerreiro Zumbi de uma nação / Me forjo em sim, me forjo em não / Me forjo teatro, carnaval e canção / Me forjo enfim, da liberdade / E da autoria que tomo nas mãos. (Caderno de anotações).

A palavra *forja*, como consta no dicionário, diz respeito à oficina do ferreiro ou do serralheiro ou ao estabelecimento em que se transforma o ferro em aço ou, ainda, ao conjunto de fornalha, fole e bigorna com os quais se modula o ferro. O verbo *forjar*, por sua vez, diz respeito a modular, manipular. No sentido figurado, o verbo possui duas conotações: mentir e criar. Trago essa explicação para mostrar as diferentes atribuições ao termo, a partir do dicionário, mas também na/da mitologia africana yorubá. Nela, a compreensão de forja assume outro caráter. É possível perceber isso por meio do mito “A criação da forja”, que conta a seguinte narrativa:

Ogum e seus amigos Alaká e Ajero foram consultar Ifá<sup>2</sup>. Queriam saber uma forma de se tornarem reis de suas aldeias. Após a consulta foram instruídos a fazer ebó<sup>3</sup>, e a Ogum foi pedido um cachorro como oferenda. Tempos depois, os amigos de Ogum tornaram-se reis de suas aldeias, mas a situação de Ogum permanecia a mesma. Preocupado, Ogum foi novamente consultar Ifá e o adivinho recomendou que refizesse o ebó. Ele deveria sacrificar um cão sobre sua cabeça e espalhar o sangue sobre seu corpo. A carne deveria ser cozida e consumida por todo seu egbé<sup>4</sup>. Depois, deveria esperar a próxima chuva e procurar um local onde houvesse ocorrido uma erosão. Ali deveria apanhar a areia negra e fina e colocá-la no fogo para queimar. Ansioso pelo sucesso, Ogum fez o ebó e, para sua surpresa, ao queimar aquela areia, ela se transformou na quente massa que se solidificou em ferro. O ferro era a mais dura substância que ele conhecia, mas era maleável enquanto estava quente. Ogum passou a modelar a massa quente. Ogum forjou primeiro uma tenaz, um alicate para retirar o ferro quente do fogo. E assim era mais fácil manejar a pasta incandescente. Ogum forjou uma faca e um facão. Satisfeito, Ogum passou a produzir toda espécie de objetos de ferro, assim como passou a ensinar seu manuseio. Veio a fartura e a abundância para todos. Dali em diante, Ogum Alagbedé, o ferreiro, mudou. Muito prosperou e passou a ser saudado como 'Aquele que transformou a terra em dinheiro' (PRANDI, 2001, p. 95).

A forja do orixá Ogum, senhor das batalhas, das tecnologias e da ciência, traz em seu sentido a ruptura com o sentido da palavra na língua portuguesa. O substantivo carrega em si o que seria o sentido figurado do verbo em português. Os sentidos figurado e literal da palavra, na língua portuguesa, se fundem no sentido do termo africano. Nessa composição, é possível perceber uma não dicotomia entre o sentido literal e o figurado, as duas conotações são simultâneas. Isso abre um campo para pensar que a metáfora, o sentido figurado, ou, a poesia, não se separam do literal. Ainda poderia se dizer que o próprio sentido é reinventado, forjado. Dada essa potência criadora, surgiu então o interesse em *tomar para mim* tal termo. Houve a partir daqui uma hipóte-

---

<sup>2</sup> Outro nome para Orunmilá (orixá do oráculo); também os apetrechos do babalaô e o próprio oráculo (PRANDI, 2001, p. 566).

<sup>3</sup> Sacrifício, oferenda, despacho (PRANDI, 2001, p. 565).

<sup>4</sup> Fazenda, associação, comunidade; no candomblé, comunidade do terreiro; também emoções profundas, coração (PRANDI, 2001, p. 565).

se para pensar a metodologia da pesquisa: de que a criação dos corpos negros em arte, nesse caso na criação do ator/performer, é atravessada por uma noção de forja. Noção esta que poderia vir a dar conta das subjetividades dos corpos discutidos na pesquisa e de sua criação. Noção que se atualiza no presente a partir do mito yorubá.

Percebe-se, na narrativa de Ogum, um ato de reinvenção de uma ação do próprio corpo: o orixá reinventa a matéria, desestabiliza a estrutura sólida, intransponível. Utiliza-se do fogo que, insistente, presente e “indagante”, desfaz a forma. Ainda assim, o orixá precisa, inicialmente, para não se queimar, criar um instrumento para operar nessa desestabilização. Com esse instrumento ele dá outros sentidos à matéria e a recria. Nesse mito, habitou / habita a maior referência e inspiração para a proposição das Forjas Pedagógicas como um instrumento metodológico. Apresentam-se no plural, dada sua pluralidade e mutabilidade, conforme cada corpo-experiência. São infinitas forjas. Cada corpo criador possui sua ou suas forjas.

A forja carrega em si movimento de criação. Um termo que rompe a definição substantiva. Problematiza a noção de tempo por intermédio de sua mobilidade. Um termo que pressupõe uma ação e que acarreta a possibilidade de acontecimento. Há, também, no jogo com sentido do termo *forja*, outro movimento, que diz respeito à linguagem: a indagação da linguagem, ao passo que tomo para mim esse termo e o problematizo desde outra referência, da cultura yorubá. Como estamos em uma luta por narrativas, eis aqui também um embate: na(da) linguagem.

Assim, as Forjas Pedagógicas tentam abarcar as dimensões subjetivas de criação artística do corpo negro na diáspora, que tem como singularidade a experiência da simultaneidade: da dor, por ser vítima constante de um projeto de perseguição, negação, violência e morte e por intermédio das resistências, de onde se recriam, gerando vida, prazeres, possibilidades de existir.

## **O samba da pesquisa**

A Dissertação foi sambada em três capítulos, além das brincadeiras na introdução e conclusão. No primeiro capítulo, intitulado *O carnaval do Bloco da Laje*, discorri sobre o campo da pesquisa. Inicialmente apresentei uma contextualização crítica sobre a dimensão do carnaval brasileiro, na qual proponho pensá-lo como espaço de manutenção de

valores culturais africanos e diaspóricos, assegurando-o, assim, como território simbólico negro. Após, apresentei um histórico comentado do coletivo e suas acepções artísticas e políticas. Encerrei o capítulo discutindo as possíveis tensões e implicações, pautadas pela estrutura racista no carnaval, realizadas pelo coletivo.

No segundo capítulo, intitulado *Estão querendo impedir os nossos carnavais*, discorri sobre os estigmas e estereótipos racistas, suas tensões e implicações nas trajetórias dos artistas. Tais temas foram discutidos por meio das falas dos entrevistados e de textos das autoras e autores Sueli Carneiro, Nilma Lino Gomes, Franz Fanon, Abdias do Nascimento e Carla Meinerz. Esse capítulo surgiu como reação ao problema de pesquisa. Tornou-se ainda necessário identificar como o epistemicídio agiu / age na vida dos sujeitos. Ao final do capítulo, tracei uma breve conclusão sobre a consciência desses artistas como movimento de resistência, na medida em que, conscientizar-se negra(o) prevê uma afirmação positiva de si, um questionamento dos estigmas e a reivindicação de subjetividades. Poderíamos, então, tratar a afirmação das identidades dos artistas como um movimento de resistência aos estereótipos racistas. Uma consciência que é resistência, que é movimento.

No terceiro capítulo, intitulado *Forjas do carnaval: fantasia como reinvenção*, propus narrar de forma poética os modos como os sujeitos criaram / criam suas fantasias. A escrita desse capítulo admitiu as reflexões da metodologia que formularam a estrutura da escrita. Assumi um movimento poético para narrar esses procedimentos. Na análise dos dados, estava presente, nas falas dos quatro artistas, a construção das fantasias para o desfile. Elas carregavam / carregam a poesia nas quais inspiram-se para brincar o carnaval. Nesse sentido, escolhi o formato poético para *escreviver* as experiências dos artistas. No capítulo anterior, assumi os nomes civis dos artistas, nesse capítulo, eles são nominados pelas suas fantasias (MC Dionísio, Rainha Passarinha Harmônica, Rainha Africana, Exú Bicheiro), que auxiliaram a construir sua forma poética. Essa escolha se deu pelo entendimento de que, nas falas dos artistas, quando questionados sobre as subjetividades no processo de criação, essas eclodiam como potência poética, que é móvel. Esse então se tornou o movimento de escrita, que procurou ser poético e móvel. A escrita percorreu acerca das falas dos entrevistados, ao narrar que suas fantasias não são fixas, mas *vão se atualizando*. Se percebermos, os nomes das fantasias são compostos, não porque foram criadas

assim, mas elas são revisitadas e reconfiguradas com novas percepções, jeitos, nomes. Esse dado me fez pensar a fantasia como movimento, que revelaria também uma identidade em pleno processo, e, nesse fazer, haveria uma inteligência de reinvenção. A cada vez, algo novo se acrescenta e restaura aquilo que era até então.

## **Direito à memória**

Com frequência, as pessoas me perguntam como eu gostaria de ser lembrada. Minha resposta é que realmente não estou tão preocupada com o modo como as pessoas se lembrarão de mim enquanto pessoa. O que eu quero que as pessoas recordem é o fato de que o movimento que exigiu minha liberdade triunfou. Foi uma vitória contra os obstáculos insuperáveis, ainda que eu fosse inocente; a suposição era que o poder daquelas forças era tão forte nos Estados Unidos que eu acabaria na câmara de gás ou passaria o resto da vida atrás das grades. Graças ao movimento estou aqui com vocês hoje (DAVIS, 2018, p. 120).

A fala de Angela Davis, ativista da luta antirracista nos Estados Unidos, apesar de localizada em um contexto específico, traz consigo uma realidade que diz respeito a negras e negros de qualquer parte do mundo: nossos passos em caminhos possíveis de liberdade sempre são amparados previamente por uma coletividade, seja pelo seio familiar, pelos grupos nos quais estamos inseridos ou por aqueles que nos conectamos ao longo de nossas trajetórias. Do fato de que historicamente os corpos negros são alvo de todos os tipos de perseguição, dado o projeto racializante e racista que estrutura a sociedade, nos amparamos nos braços de nossas irmãs e irmãos que, juntos, se unem em frentes, forças com o intuito de nos proteger da máquina mortífera que sempre está apontada para nós. Amparamo-nos em nós mesmos para podermos continuar existindo.

Com isso, nossos feitos, em nossos contextos sociais, raramente são com e por um desejo individual. Nossas realizações, mesmo que traçadas por duas mãos e uma cabeça, sempre são feitas para proteger e manter uma coletividade. Mantemo-nos em uma luta constante para garantir a vida e as possibilidades de existir dos que virão depois de nós, dando sequência ao que nossas mães e pais mais velhos construíram. Nesse sentido, refletir sobre a trajetória na Pós-Graduação inclui pensar nos que virão depois de mim, no acesso a pesquisa

realizada e nos efeitos que ela causará em suas subjetividades, em seus corpos e em suas práticas. Reafirmo aqui que a pesquisa é de minha autoria, mas em cada palavra do texto dissertativo estão muitas e muitos daqueles que me fizeram e que me fazem: desde algum lugar perdido em África, depositário de minha ancestralidade, até aquelas e aqueles com quem convivo em vida e em memória. E isso está no carnaval, espaço que afirmo em mim. Em mim, estão os campos das Artes Cênicas e da Educação, nas quais me constituo como agente e em que assentei minha pesquisa, por acreditar que ela possa contribuir de forma a aprofundar os estudos nesses dois âmbitos.

Na persistência mantenho em criação um projeto de memória que, para as futuras gerações, será concreto, possível de ser consultado em documentos, de ser palpável: visível. Minha presença no espaço universitário se faz na luta diária contra o apagamento e o silenciamento de nós. E, por isso, tende a colaborar não somente com os meus pares, mas para os campos da Educação e das Artes Cênicas, sugerindo um confronto que se dê pelo diálogo e pela compreensão de um *Outro*, que seja preenchido de subjetividades negras, de outras geografias, que não as de onde partem as bibliografias hegemônicas desses campos. Para tal empreendimento, propus e sigo propondo, agora no doutorado, forjar um novo lugar de enunciação, criando pontes possíveis para pensar o carnaval não como uma temática, mas sim como uma perspectiva. Trata-se de um lugar que possui fala própria, que gera discursos e que, a partir dele, é possível pensar o mundo.

## Referências

BONI, V.; QUARESMA, S. J. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. **Em Tese**, v. 2, n. 1, pp. 68-80, 2005.

CARNEIRO, A. S. **A construção do outro como não-ser como fundamento do ser**. 2005. [Tese de Doutorado]. São Paulo: USP, 2005.

CONCEIÇÃO, T. P. **Forjas pedagógicas: rupturas e reinvenções nas corporeidades negras em um bloco de carnaval (Porto Alegre, Brasil)**. [Dissertação de Mestrado]. Porto Alegre: UFRGS, 2019.

DAVIS, A. **A Liberdade é uma Luta Constante**. São Paulo: Boitempo, 2018.

EVARISTO, C. **Insubmissas Lágrimas de Mulheres**. Rio de Janeiro: Malê, 2016.

EVARISTO, C. **Poemas Malungos - Cânticos Irmãos**. [Tese de Doutorado]. Niterói: UFF, 2011.

EVARISTO, C. **Literatura Negra: uma poética de nossa afro-brasilidade**. [Dissertação de Mestrado]. Rio de Janeiro: PUC-RJ, 1996.

FESTA DE BATUQUE. **Samba Enredo da Escola de Carnaval Bambas da Orgia**. Compositores: Paulo Dias (Jajá) e Delmar Barbosa. Porto Alegre, 1995.

GOMES, N. L. **O Movimento Negro Educador: saberes construídos nas lutas por emancipação**. Petrópolis: Vozes, 2017.

KAUFMANN, J.-C. **A Entrevista Compreensiva: um guia para pesquisa de campo**. Petrópolis: Vozes / Edufal, 2013.

PRANDI, R. **Mitologia dos Orixás**. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

RIBEIRO, D. **O Que é Lugar de Fala**. Belo Horizonte: Letramento / Justificando, 2017.

SILVA, P. B. G. Excelência Acadêmica na Pós-Graduação em tempos de Ações Afirmativas. In: **Aula inaugural do semestre**. Programa de Pós-Graduação em Educação. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2018.

## POR ENTRE OS CAMINHOS PERCORRIDOS: TRAJETÓRIA DE UMA VIDA PROFISSIONAL E ACADÊMICA

Vanessa da Silva Rocha de Quadros Spat

Para que serve a utopia? Serve para isso: para que eu não deixe de caminhar.

(GALEANO, 1994, p. 310)

Tal como exposto na epígrafe do presente texto, ainda que pareça clichê, a trajetória da autora no campo educacional iniciou-se permeada pela utopia de construir uma sociedade mais justa, igualitária e humana. Talvez, a possibilidade de reinventar o mundo, por meio de uma profissão que permite a construção de “mundos possíveis” (BRUNER, 1998), para si, mas acima de tudo para o outro, só fosse plausível exercendo à docência, ofício valoroso, porém desafiador no contexto brasileiro.

Essa escrita tem a intenção de narrar a trajetória de vida de uma professora de Educação Básica, predominantemente da rede pública, ativista e defensora das diferentes infâncias. Norteadas pelo seu interesse em relação aos processos de aprendizagem, pelo saber e não saber, por suas inquietações, pontos de intersecções e sonhos, delineou uma caminhada marcante no campo educacional no qual iniciou ainda muito jovem, no Curso Normal. Mostrou-se oportuno e relevante, desde sua formação inicial, a necessidade de realizar um aprofundamento nos estudos, de maneira a construir um conhecimento sólido, pautado por reflexões e diálogos profícuos entre teoria e prática.

Foi assim que aos 14 anos, ingressou no Curso Normal do Colégio Nossa Senhora do Bom Conselho no município de Porto Alegre, como aluna bolsista. Foram três anos e meio de estudos, aprofundamentos teóricos e práticos, aprendizagens significativas e consistentes o que a levaram a constituir uma formação potente, instigante e elucidativa enquanto professora de anos iniciais na modalidade de Nível Médio.

Ainda adolescente, no auge dos seus 17 anos, com diploma do Magistério em mãos e já tendo desenvolvido o trabalho na docência com crianças, mas também movida por inúmeros sonhos, paixão e encantamento pela educação, buscou uma formação em Nível Superior. Sendo assim, ingressou na Graduação de Psicopedagogia Clínica

e Institucional pela PUCRS (Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul), no ano de 2004, diplomando-se em 2008. A trajetória percorrida ao longo desses quatro anos foi intensa, pois tão fascinante quanto aprender e ensinar foi compreender os processos de aprendizagem e nesse sentido esse curso foi muito rico e prazeroso.

## **Os encontros com a pesquisa**

É fato constatável que o professor é um eterno pesquisador. Um ofício que exige estudo, reflexão, trocas e pesquisa permanente. Dessa forma, o docente deve encontrar sentido em seu fazer, se auto questionar e avaliar constantemente, além de ter uma gratificação pelo saber. Conforme Freire (1996, p. 29):

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-  
-fazer-se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino  
continuo buscando, procurando. Ensino porque busco, por-  
que indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para cons-  
-tatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo.  
Pesquisei para conhecer o que ainda não conheço e comunicar  
ou anunciar a novidade.

Nos anos que se seguiram, do início ao término de Graduação, a autora realizou inúmeras formações, cursos de extensão, participação em palestras como ouvinte, seminários e simpósios. A dialogia do saber e o não saber sempre estiveram presentes em seu cotidiano o que a levaram ao longo de sua constituição acadêmica e profissional a inúmeras reflexões e indagações pois conforme pontua Paín (1999, p. 12): “Longe de opor-se ao conhecimento, a ignorância está na sua origem, faz parte de sua gênese”.

Sua aproximação com a pesquisa se deu de maneira aprofundada quando teve a oportunidade de se tornar Bolsista de Iniciação Científica, sob orientação e supervisão da competente Doutora em Educação, Délcia Enricone. Autora e coautora de obras sobre Educação, Metodologia do Ensino Superior e de numerosas pesquisas, professora Délcia a proporcionou aprendizagens significativas, auxiliando-a no seu crescimento pessoal e acadêmico.

Além disso, realizou estágio como educadora no Colégio Santa Família, da rede de Irmãs Franciscanas, o que lhe rendeu inúmeras experiências com as crianças da Educação Infantil e Anos Iniciais. Es-

tagiou na Fundação de Proteção Especial do Rio Grande do Sul, durante os dois anos finais da Graduação, trabalhando com crianças em situação de risco e vulnerabilidade social, moradoras de abrigos residenciais, o que a fez crescer muito como ser humano e profissional da área da Educação, tornando-a mais forte. Forte para seguir em frente e lutar pelos direitos das crianças que, na realidade brasileira, ainda sofrem e são desrespeitadas em suas necessidades mais básicas.

É interessante ressaltar que, embora as crianças sejam sujeitos de direitos, criadoras de culturas e saberes, há ainda muito que se avançar para que de fato haja essa legitimação de respeito as diferentes infâncias, apesar do número crescente de estudos e pesquisas na área. Sarmiento, Soares e Tomás (2004, p. 1) consideram que “[...] a Sociologia da Infância tem vindo a considerar a infância como uma construção social e a compreender as crianças como atores sociais, plenos, competentes, ativos e com voz”.

Nessa instituição, realizava atendimento educacional especializado para as crianças com dificuldades de aprendizagem. Trabalhava com pequenos grupos ou individualmente, conforme a necessidade, além de realizar acompanhamento pedagógico junto as escolas sob orientação da pedagoga do NAR Zona Norte (Núcleo de Abrigo Residencial Zona Norte), localizado no município de Porto Alegre.

A partir dessa experiência, surgiu o interesse em desenvolver uma pesquisa com essas crianças. Inspirada pelo trabalho que vinha realizando, pelas trocas de experiências e principalmente pelo retorno positivo do acompanhamento psicopedagógico aos meninos e meninas – o que a demandava muito esforço, paciência, empatia e afeto – decidiu que seu TCC (Trabalho de Conclusão de Curso) abordaria essa realidade. Eis que escreveu um trabalho, intitulado: “A criança abrigada e as dificuldades de aprendizagem: uma perspectiva psicopedagógica” (QUADROS, 2008).

Finalizada a Graduação, foi contratada como professora de Educação Infantil em uma escola da rede privada, localizada também em Porto Alegre. Permaneceu nessa instituição durante um ano, desligando-se devido a um convite para uma nova oportunidade de emprego, iniciando o ano de dois mil e onze trabalhando no Colégio La Salle Dores como psicopedagoga institucional. Um trabalho rico e prazeroso, onde realizava atendimentos grupais da Educação Infantil ao Ensino Médio, com crianças e adolescentes com dificuldades de

aprendizagem, bem como na profilaxia das mesmas. Para além da sala de atendimento, os sujeitos cognoscentes eram compreendidos em sua totalidade em parceria com as famílias, professores e equipe diretiva.

Concomitantemente, recebeu um convite para trabalhar como psicopedagoga clínica na INTERCLIN – Clínica Interdisciplinar. Um espaço repleto de possibilidades, onde atuavam profissionais de diferentes áreas, tais como: Psicologia, Fonoaudiologia, Terapia Ocupacional, Psiquiatria, Terapia de Casal e Família, Psicopedagogia, Pediatria e Neuropsicologia.

Assim sendo, apesar de gostar muito da área da Psicopedagogia, sentia falta da sala de aula, do cotidiano da Educação Infantil, da riqueza de estar com os bebês e crianças bem pequenas. Foi, então, que decidiu prestar concurso para a Prefeitura Municipal de Canoas para o cargo de Agente de Apoio a Educação Infantil, passando em quinto lugar, assumindo em meados do ano de dois mil e doze, nova função como educadora na EMEI (Escola Municipal de Educação infantil) Pequeno Polegar, numa carga horária de 40 horas. Nessa instituição ficou responsável por uma turma de pré-maternal, faixa etária um, tendo se desligado dos empregos anteriores por incompatibilidade de horários. Iniciou assim sua jornada como servidora pública e educadora de crianças.

### **O encontro com a docência na Educação Infantil: as especificidades de um fazer educativo diferenciado**

Posteriormente, tendo realizado estágios na área, além de trabalhar como docente, principalmente em escolas públicas da região metropolitana de Porto Alegre, eis que a autora se encontra como professora de Educação Infantil, o que a levou a inúmeras indagações sobre esse fazer educativo carregado de especificidades próprias. A partir daí, surgiu a necessidade de prosseguir os estudos na área, pois à docência junto aos bebês e crianças bem pequenas e o cotidiano na Educação Infantil demandavam inúmeros desafios e questionamentos.

Estamos, nesse momento histórico, mapeando o que configura esta “peculiar” docência. Uma docência que se caracteriza por ser indireta, por ser relacional, por não ministrar aulas, por não estar centrada em conteúdos disciplinares, por estar *com* crianças e não controlando-as. Isto é, por desconstruir aquilo que por

muitos anos foi identificado como o cerne, o “óbvio”, da docência. Muito ainda precisa ser feito nas escolas para aprendermos a nomear, a partir daquilo que é realizado no dia a dia, quais são as práticas e as temáticas pertinentes para a formação do professor de educação infantil (BARBOSA, 2016, p. 132).

É importante destacar que por ser uma docência muito particular e ainda em construção, se criam imagens errôneas a respeito desse profissional e de seu fazer, pois ainda não há uma clareza, no senso comum, sobre o tema. Afinal, a etapa da Educação Infantil, exige o cuidar e o educar como dois componentes inseparáveis e indispensáveis no fazer pedagógico. Além disso, a falta de valorização e prestígio social, os baixos salários e, por vezes as condições precárias de trabalho, colocam esse profissional em desvantagem e numa posição marginalizada. Conforme Diamete e Príncipe (2017, p. 6):

Os dados apresentados e questões levantadas indicam que, se a docência, de maneira geral, é um trabalho desvalorizado, a docência na Educação Infantil é ainda mais. Nossa análise, sem dúvida, evidenciou uma conjuntura histórica da Educação Infantil, o que não significa que estamos desconsiderando todos os movimentos e lutas de militantes e de profissionais que atuam em defesa e busca de melhoria de condições de trabalho nessa etapa, muito menos, os avanços legais proferidos a ela nos últimos anos. Aliás, é isso que alimenta a esperança de que chegará o dia em que sociedade e políticas públicas valorizarão àqueles que cuidam e educam os pequenos.

Barbosa (2016, p. 131) reitera que:

Ser professora de Educação Infantil é exercer uma profissão nova, ainda em construção, que se forja no encontro entre (a) as teorias de formação docente, (b) as especificidades da prática cotidiana em creches e pré-escolas e (c) os saberes e os conhecimentos específicos da área da Educação Infantil. No Brasil, os cursos para a formação de professores de Educação Infantil em nível superior são muito recentes.

No ano de dois mil e treze, recebeu um convite para assumir interinamente a Direção da escola, enquanto a Diretora gozava de sua licença maternidade. Foram meses intensos, de muitas trocas e aprendizados. Mesmo com os inúmeros desafios que a Direção a pro-

pôs, conseguiu realizar uma gestão democrática, com a participação da comunidade e principalmente das crianças, que foram ouvidas em suas demandas.

Durante esse período passou por um processo seletivo para o Programa de Pós-Graduação da Unilasalle Canoas que, em parceria com o município, ofertava para os professores da rede bolsas de estudos gratuitas em um curso de Especialização em Educação Infantil nomeado de: “Ação Educativa na Educação infantil”, na modalidade presencial. Foi aprovada nas diferentes etapas e logo iniciou o curso que ocorria todos os sábados pela manhã.

Dos meses que se seguiram, logo foi chamada para assumir outro concurso que havia prestado. Dessa vez, na Prefeitura de Novo Hamburgo para o cargo de Professora de Educação Infantil, com carga horária de vinte horas semanais. Uma decisão difícil de ser tomada já que havia trilhado uma bonita trajetória profissional no município de Canoas, além de ter recebido uma proposta de assumir a direção de outra EMEI (Escola Municipal de Educação Infantil), assim que terminasse o período de interinidade. Além disso, teve que abandonar a Especialização em Educação Infantil, já que a mesma era exclusivamente para os professores da rede.

Todavia, sabia que novos desafios acarretariam crescimento. Então, assumiu o concurso de Novo Hamburgo, exonerando-se da prefeitura de Canoas. Por coincidência do destino, em Novo Hamburgo, foi nomeada para trabalhar em uma EMEI também chamada de Pequeno Polegar, atendendo crianças de zero a três anos. Na EMEI Pequeno Polegar, assumiu uma turma de faixa etária um. Sentia-se realizada em trabalhar com bebês e crianças bem pequenas.

Nos anos que se seguiram, realizou inúmeros cursos e formações no município de Novo Hamburgo. Em meados de dois mil e quatorze, foi aprovada no processo seletivo para o Curso de Especialização em Educação Infantil da Unisinos (Universidade do Vale do Rio dos Sinos). Sem dúvidas, um período fantástico em termos de experiências e aprendizagens acerca da Educação Infantil. Contou com mestres brilhantes, apaixonados pelo fazer educativo, que com maestria apresentaram uma nova perspectiva sobre as diferentes infâncias.

Juntamente com a Especialização, prestou vestibular para o curso de Graduação em Pedagogia na UFRGS (Universidade Federal do Rio Grande do Sul), ofertado pela UAB (Universidade Aberta do Bra-

sil), que promove a formação para professores atuantes na Educação Básica pública, visando uma maior qualificação do professorado. Para sua felicidade, passou em vigésimo nono lugar, e logo iniciou a nova Graduação, agora na modalidade a distância. Com mestres qualificados e experientes, muito aprendeu no curso que foi coordenado pelos competentes professores doutores Rosane Aragon e Crediné Menezes.

No ano de dois mil e dezesseis, concluiu a Especialização em Educação Infantil. Seu Trabalho de Conclusão teve como título: “A retirada de fraldas na escola – uma perspectiva pedagógica” (QUADROS, 2016), sob orientação da Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria Carmem Silveira Barbosa. Realizou um estudo aprofundado sobre a prática cotidiana de retirada de fraldas, tema esquecido ou pouco estudado no âmbito acadêmico como campo de estudo da Pedagogia. A questão central do trabalho baseou-se no seguinte questionamento: Existe um momento certo para retirada de fraldas?

É importante ressaltar que o trabalho com a Educação Infantil tem especificidades muito próprias que o diferencia significativamente dos demais níveis de ensino pois é justamente nas práticas cotidianas que ele acontece. Os bebês e crianças bem pequenas têm maneiras próprias de ser, estar e aprender. Cabe ao professor perceber essas sutilezas e dar visibilidade a todo potencial criativo e construtor desses sujeitos. Dessa forma, o olhar/escuta apurada e sensível é fundamental de modo que cada criança possa ser vista a partir de suas potencialidades.

A seguir encaminhamo-nos para as narrativas do percurso acadêmico da autora no Programa de Pós-Graduação da UFRGS, seu ingresso no Mestrado na Linha de Estudos sobre Infâncias.

### **A entrada no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS**

No ano de 2017 foi aprovado no Mestrado da UFRGS, por meio do sistema de cotas, na linha de Estudos sobre Infâncias, sob orientação da Dra. Maria Carmen Silveira Barbosa. Durante esse percurso de aprendizagens, leituras e escrita intensa, tornou-se bolsista pela CAPES, além de seguir trabalhando como professora de Educação Infantil da rede pública, numa carga de 20 horas semanais. No ano de 2019, defendeu sua Dissertação de Mestrado intitulada “O tempo no cotidiano da creche: desafios e possibilidades” (SPAT, 2019a).

Neste mesmo ano, foi chamada no concurso na prefeitura de Porto Alegre, no qual passou em décimo lugar, para assumir o cargo de Professora de Educação Infantil. Sendo assim, começou a trabalhar em uma Escola Municipal de Educação Infantil do referido município, numa turma de Maternal 1 (crianças entre 2 e 3 anos). Neste grupo realizou seu estágio obrigatório do Curso de Graduação em Pedagogia, no turno inverso ao que trabalho. A partir de seu estágio e da prática pedagógica ali desenvolvida escreveu seu trabalho de conclusão sobre: “Os espaços na escola de educação infantil: tecendo reflexões a partir da práxis pedagógica” (SPAT, 2019b).

No presente ano, respectivamente no dia dez de fevereiro de 2020, a autora colou grau, tornando-se Pedagoga pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Um momento único e marcante na trajetória acadêmica e profissional de uma educadora afrodescendente que pautava um fazer educativo democrático, respeitoso, aberto, flexível aos sujeitos e suas diferenças que os tornam singulares no mundo.

## Referências

BARBOSA, M. C. S. Três notas sobre a formação inicial e a docência na educação infantil. In: CANCIAN, V. A.; GALLINA, S. F. S; WESCHENFELDER, N. (Orgs.). **Pedagogias das infâncias, crianças e docências na educação infantil**. Santa Maria: UFSM, 2016. Pp. 131-140.

BRUNER, J. **Realidade mental, mundos possíveis**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

DIAMANTE, J., PRÍCEPE, L. M. A desvalorização do trabalho na educação infantil: análise do cenário nacional. **Revista Acadêmica Eletrônica Sumaré**, n. 7, 2018.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

PAÍN, S. **A função da ignorância**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

QUADROS, V. S. R. **A retirada de fraldas na escola: uma perspectiva pedagógica**. [Trabalho de Conclusão de Curso]. São Leopoldo: Unisinos, 2016.

\_\_\_\_\_. **A criança abrigada e a dificuldade de aprendizagem: uma perspectiva psicopedagógica**. [Trabalho de Conclusão de Curso]. Porto Alegre: PUCRS, 2008.

SARMENTO, M.; SOARES, N.; TOMÁS, C. Participação social e cidadania activa das crianças. **IV Encontro Internacional do Fórum Paulo Freire**, Porto, Portugal, 19-22 set. 2004.

QUADROS, V. S. R. Q. **O tempo no cotidiano da creche: desafios e possibilidades**. [Dissertação de Mestrado] Porto Alegre: UFRGS, 2019a.

\_\_\_\_\_. **Os espaços na escola de educação infantil: tecendo reflexões a partir da práxis pedagógica**. [Trabalho de Conclusão de Curso]. Porto Alegre: UFRGS, 2019b.



## A EDUCAÇÃO POPULAR COMO MEIO DE (RE)EXISTIR

Vanessa Rodrigues Porciuncula

Se o nosso olhar analítico se aproximar com redobrada atenção pode-se-ão distinguir movimentos, projectos, iniciativa pluriversais em diferentes escalas e com diferentes objectivos e resultados (CUNHA, 2017, p.104)

É assim que quero iniciar, com a certeza que, para além de todas as crises, outras realidades existem e estão a atuar em suas fendas, resistindo e construindo alternativas. Assim, na minha trajetória acadêmica optei em concentrar meu olhar nas sociabilidades desobedientes que ousam sonhar com a democratização do Ensino Superior, para aqueles que acreditam no Ensino Superior como um direito. Escolhi como campo de pesquisa, os Pré-Universitários Populares (PUP's), que analiso sob a ótica dos novos movimentos sociais<sup>1</sup>.

A universidade pública brasileira, historicamente, é um espaço ocupado pela classe média, configurando-se como um meio elitista e meritocrático, em que o ingresso é dificultado e que exclui os segmentos das classes populares. Assim, a Educação Superior brasileira tem como característica a dupla exclusão das camadas populares: a primeira forma de exclusão dá-se pelo não acesso das classes populares e a segunda pelo fato de que o conhecimento universitário é eurocêntrico, ou seja, o conhecimento das elites para as elites.

É em reação a esse contexto social, que nega a oportunidade e as condições iguais para que todos tenham acesso ao Ensino Superior, que surgem os PUP's, organizados pelos movimentos sociais e comunitários, na tentativa de minimizar os efeitos das desigualdades sociais da educação e de garantir o direito básico do acesso ao Ensino Superior, os movimentos sociais. Cabe destacar que o objetivo não foi

---

<sup>1</sup> Este texto foi produzido a partir da Dissertação de Mestrado da autora “Qual olhar se lança sobre os pré-universitários populares: abordagem nos trabalhos acadêmicos dos PPG's da UFRGS entre os anos 2000-2018” disponível em <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/202049>.

apenas o simples acesso destas camadas à Universidade, mas também a preparação do estudante para os novos desafios dentro das Instituições de Ensino Superior (IES). Ao ingressar no Ensino Superior, estes estudantes enfrentam obstáculos socioeconômicos com os quais não estavam familiarizados.

A partir da década de 1990, estas iniciativas assumiram um papel político importante, pautando discussões sobre o acesso e a permanência de estudantes de origem popular no Ensino Superior. Com a ampliação das experiências e a proliferação de tais iniciativas, surgiram os primeiros trabalhos acadêmicos sobre o assunto na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

Essa breve introdução responde em parte à pergunta de “por que pesquisar?” E para continuar a responder remeto-me às palavras de Paulo Freire: “pesquisa para constatar, constatando, intervindo, educo e me educo. Pesquisa para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade” (FREIRE, 1996, p. 26). De modo que o ser que se reconhece enquanto inacabada parte, necessariamente, em um movimento de busca em que o significado de estar no mundo passa a ser um estar com o mundo, um estar com o mundo que não pode ser descomprometido.

Estar no mundo sem fazer história, sem por ela ser feito, sem fazer cultura, sem “tratar” sua própria presença no mundo, sem sonhar, sem cantar, sem musicar, sem pintar, sem cuidar da terra, das águas, sem usar as mãos, sem esculpir, sem filosofar, sem pontos de vista sobre o mundo, sem fazer ciência, ou teologia, sem assombro em face do mistério, sem aprender, sem ensinar, sem ideias de formação, sem politizar não é possível (FREIRE, 1996, p. 58).

Daí a origem da problematização que levou à escrita da minha dissertação: tomar a própria prática enquanto objeto de reflexão crítica, problematizar as experiências vividas a partir da curiosidade epistemológica e da consciência de que, como “ser inacabado”, é possível ampliar o conhecimento, “aprender com os outros e com o mundo”. Na compreensão da existência humana, como “ser inacabado” e “aberto ao outro”, torna-se viável a relação dialógica que permite a constituição de novas sínteses, num processo em movimento, numa realidade em constante transformação, mesmo com condicionamentos, pois esses não são absolutos (FREIRE, 1996).

Nesse sentido, para a escrita da dissertação, foi imprescindível retomar algumas dessas vivências que, problematizadas, motivaram o meu estudo, buscando dar corporeidade e sentido às palavras. É possível que essas vivências tenham se constituído em uma trajetória que se deu pelas experiências em PUP's.

Minha experiência em Pré-Universitários Populares (PUP's) deu-se primeiro como estudante e, posteriormente, como professora. Como moradora da periferia de Porto Alegre e estudante de escola pública, o meu ingresso no Ensino Superior não aconteceu de forma direta, Ensino Médio-Universidade. Existiu um meio do caminho que foi preenchido pela minha passagem por um cursinho Pré-Universitário Popular, que me oportunizou o contato com pessoas que tinham o mesmo sonho: o ingresso no Ensino Superior. Isso porque, durante o Ensino Médio, as falas dos docentes não me incentivavam em direção ao Ensino Superior e sim rumo ao mercado de trabalho.

Ao ingressar no curso de Licenciatura em Ciências Sociais, mais precisamente durante o período de estágio docente, cresceu em mim a vontade de exercer a docência. Começa assim a minha história como professora nos PUP's e o meu encontro com a Educação Popular, referendada nos ideais freireanos. Não pretendo aqui fazer uma longa exposição sobre minha trajetória, apenas trazer alguns relatos que me ajudam na escrita deste texto.

Os PUP's podem ser considerados como espaços ímpares no debate sobre as questões que envolvem o conceito de Educação Popular na contemporaneidade, bem como na formação de professores, uma vez que, na sua maioria, são compostos por estudantes de graduação. A vivência dentro desses ambientes proporcionou-me a participação em vários debates, fóruns e seminários em torno do conceito de Educação Popular, das possibilidades e potenciais dos PUP's na formação de outro tipo de professor – mais voltado para uma formação crítica e autônoma. Assim, foi possível perceber o impacto que ações como essas podem ter na sociedade e na vida dos estudantes que passam por esses projetos e que partilham dos ideais da Educação Popular.

Junto com a experiência docente, vem o experimento de outro modelo de organização do movimento social, outro modelo de militância, uma militância pela Educação. Considerando que a Universidade Pública brasileira, historicamente, é um espaço ocupado pela classe média, configurando-se como um meio elitista e meritocrático, em que

o ingresso é dificultado e que exclui os segmentos das classes populares, a Educação Superior brasileira tem como característica a dupla exclusão das camadas populares. A primeira forma de exclusão dá-se pelo não acesso das classes populares e a segunda pelo fato de que o conhecimento universitário é eurocêntrico, ou seja, o conhecimento das elites para as elites.

E ao retomar as palavras de bell hooks no livro “Ensinando a Transgredir” quando reflete sobre sua trajetória e escreve que “Para os negros, o lecionar – o educar – era fundamentalmente político, pois tinha raízes na luta antirracista” (HOOKS, 2017, p. 10) posso afirmar que meu ingresso no programa de Pós-Graduação em Educação é um ato político.

### **O que foi pesquisado mesmo?**

A pesquisa tratou dos conceitos de movimentos sociais a partir da Educação Popular, tomando como campo empírico os trabalhos defendidos em nível de Pós-Graduação *Stricto Sensu* da UFRGS, aprovados a partir do ano 2000, que tenham como campo de pesquisa os PUP’s. Buscando contribuir com reflexões para a construção de novas possibilidades de organização da sociedade civil no campo popular, este estudo coloca como problemática central: como essas pesquisas apresentam o conceito de Educação Popular e de movimentos sociais em suas abordagens e como se dá a sua interação com o campo pesquisado, PUP’s?

O objetivo geral foi de analisar a produção acadêmica nos Programas de Pós-Graduação (PPG’s) da UFRGS que se relacionavam com os conceitos de Educação Popular, movimentos sociais e que tinham como campo empírico os PUP’s. A partir deste objetivo, busquei compreender como os/as pesquisadores/as colocavam-se à frente deste debate, quais eram as suas abordagens quanto à Educação Popular e aos movimentos sociais e, por fim, perceber qual a relação estabelecida entre o pesquisador e o seu campo de pesquisa. Como objetivos específicos busquei, primeiramente, identificar o que tinha sido produzido sobre o tema; observar em que direção e com que elementos estava sendo abordada a produção dentro do campo; e por fim procurei identificar as ênfases mais predominantes no discurso acadêmico, bem como enfoques ausentes.

Deste modo, a pesquisa encontra-se estruturada em seis partes. A primeira dedicada à introdução, que contém a apresentação geral do trabalho, bem como os objetivos gerais e específicos da pesquisa. O capítulo que segue é dedicado aos procedimentos metodológicos da pesquisa. O terceiro capítulo versa sobre os entendimentos acerca dos movimentos sociais e os sentidos recorrentes que a Educação Popular apresenta. O capítulo quatro é dedicado à apresentação de uma narrativa sobre o conceito que circunscreve os PUP's. No quinto capítulo examino os trabalhos segundo as categorias de análises descritas no capítulo dois, esse capítulo está subdividido em um nível conceitual e outro metodológico. Por último apresento uma proposta de conclusão.

O estudo caracterizou-se como uma pesquisa qualitativa, do tipo estado da arte, que analisou pesquisas de Mestrado e Doutorado defendidas entre os anos 2000 e 2017 e que abordavam os conceitos de Educação Popular e movimentos sociais. Devido ao grande número de trabalhos que abordavam esses conceitos, houve a necessidade de circunscrever um campo empírico em específico, uma vez que não era o objetivo da pesquisa a produção de um mapeamento exaustivo de todos os trabalhos produzidos na temática escolhida.

As análises que foram realizadas não compreenderam os PUP's apenas como um meio para o ingresso de estudantes nas instituições de Ensino Superior. E sim, a partir da inscrição dos PUP's a um espaço-tempo delimitado por significações compartilhadas por pessoas que direcionam suas ações e, muitas vezes, se identificam enquanto grupo. Com isso eles se inserem em um universo específico de percepções e representações sociais que fazem com que o fenômeno dos PUP's seja compreendido das mais diversas maneiras, direcionando, também, a sua forma de percepção.

Geertz (1998), no livro "A interpretação das culturas", aponta que o fenômeno constitui uma rede de significado que faz com que os sujeitos reconheçam suas ações a partir dele. E, partindo deste pressuposto é que a fenomenologia de Schutz auxilia na compreensão do fenômeno dos PUP's em sua multiplicidade de significados. Trata-se de um método subjetivo para capturar um mundo objetivo e empírico, segundo Schutz: "a fenomenologia se ocupa da realidade cognitiva incorporada aos processos de experiências humanas subjetivas" (SCHUTZ, 1979, p. 15).

O método fenomenológico consiste em mostrar o que é apresentado e a compreender esse fenômeno, fenômeno aqui entendido

como aquilo que é dado imediatamente à consciência, ou seja, a manifestação da realidade. Deste modo o objeto é como o pesquisador o percebe e deve ser analisado enquanto tal. E, ao considerar que é, sim, possível atingir a essência pura das coisas, livre de qualquer pressuposto, ignora-se o fato de que o que pode ser aprendido é aquilo que a formação que o sujeito possui tende a colocar como realidade, uma vez que cada indivíduo possui uma carga ideológica, uma visão de mundo. Assim, essa realidade, colocada por um sujeito, pode não ser a que aparenta e pode ser confundida e posta como verdadeira, mesmo se tratando da apreensão de um sujeito. Por isso que verificar os aspectos contraditórios da realidade é fundamental para se entender um fato, um fenômeno ou um processo.

Acredito que o ato fenomenológico consiste em suspender os entendimentos que, por vezes, temos do mundo. Assim, a investigação começa colocando os significados do cotidiano, que tomamos como naturais, em suspensão, uma vez que eles constituem apenas a aparência dos fenômenos sociais. Este método foi importante para que eu questionasse os meus conhecimentos sobre os PUP's, pondo as formas aparentes em dúvida, a fim de chegar à essência deles.

A proposta da pesquisa era investigar as categorias presentes no senso comum, contudo elas não podem ser substituídas por categorias teóricas abstratas. Desta forma, esta pesquisa está focada na experiência do cotidiano e nos significados subjetivos construídos. Os significados, nesse contexto, não são simplesmente determinados pelo valor objetivo em uma trama estrutural, mas, sim, como algo pessoal e subjetivo.

Para a perspectiva fenomenológica, pouco importam os sentidos que fazem as formas de compreensão técnica ou academicista, se enquadram-se ou não em um conceito de movimento social fechado ou se praticam a Educação Popular na sua concepção plena. Logo os PUP's não são construídos a partir de fatos ou passíveis de uma conceituação fechada, eles são locais de interrogações e questionamentos das experiências vivenciadas. São questionáveis, portanto, as concepções que utilizamos como modo de olhar para os PUP's, visto que elas, por vezes, aprisionam as experiências de tais fenômenos.

Compreendendo que sua ligação com o social não se daria através de estruturas sociais impessoais e abstratas, mas de conexões intersubjetivas. Assim, os verdadeiros significados de nossas experiências têm que voltar-se para a linguagem a fim de encontrar a sua expressão.

A partir do entendimento dos PUP's como fenômenos sociais, estes se tornam objetos de análises em trabalhos acadêmicos. Estes trabalhos, frutos de um contexto social particular, foram os objetos de pesquisa desta Dissertação, visto que entendo que a atitude fenomenológica envolve a escolha de temas que fazem parte da vida cotidiana.

### **Por uma pesquisa que faça sentido**

A motivação da escrita que vem do lugar de quem tem um trajeto percorrido pelos PUP's e que se sentiu convocada a própria prática como objeto de reflexão, mas ir além olhar para os PUP's com olhos de outros, outros que assim como eu se colocaram no papel de investigar-pensar a própria prática.

[...]encontrei um refúgio na “teorização, em entender o que estava acontecendo. Encontrei um lugar onde eu podia imaginar futuros possíveis, um lugar onde a vida podia ser diferente (HOOKS, 2017, p. 84).

Compartilho da ideia de que a produção de um conhecimento outro, aquele que se afasta das ideias positivistas de produção de conhecimentos, depende mais das práticas dos movimentos sociais, lócus de saberes, e tal como afirma Santos (2009) produtora de conhecimento, uma vez que, não existe conhecimento sem práticas sociais e atores sociais e diferentes relações sociais são geradoras de diferentes epistemologias.

E por entender que nós, enquanto parcela da população que a muito tempo tem sido afastadas dos círculos produtores de conhecimento socialmente válido, ao ingressar nesses espaços desafiamos a obsoleta dicotomia entre pesquisador-objetos, onde estabelecemos uma outra relação onde não somos mais somente pesquisadores e pesquisadoras e seus problemas de pesquisa, agora somos também sujeitos interessados em resolver nossos problemas, porque o problema agora não são somente da pesquisa, uma vez que os problemas de pesquisa costumam ter um impacto material na vida e nos corpos desses novos sujeitos pesquisadores e pesquisadoras.

Quando nossa experiência vivida da teorização está fundamentalmente ligada a processos de autorrecuperação, de libertação coletiva, não existe brecha entre a teoria e a prática. Com efeito, o que essa experiência mais evidência é o elo entre as duas - um

processo em que, em última análise, é recíproco, onde uma capacita a outra (HOOKS, 2017, p. 86).

Poderíamos nomear tal conhecimento como um conhecimento engajado. Um conhecimento que parte de práticas sociais outras, feita por sujeitos outros, que utilizam a produção teórica como meio de cura e por consequência a pesquisa para resolver problemas que afetam a sua realidade – nossa realidade.

Como não poderia deixar de ser, esse conhecimento mantém ligações concretas com a sua comunidade – ou movimento – e por isso alimenta, inevitavelmente, as perguntas e os problemas de pesquisa, e apontando a perspectiva teórico-metodológica da pesquisa que será utilizada como meio para a produção do conhecimento. E suas perguntas e seus métodos de investigação, na maior parte das vezes extrapolam as ensinadas e esperadas pela Universidade. E tais pesquisas visam gerar saberes úteis aos interesses da comunidade onde o sujeito-pesquisador está inserido. Assim o uso da teoria deixa de ser instrumental como exposto pela autora bell hooks no trecho onde reflete sobre o uso da teoria.

Claramente, um dos usos que esses indivíduos fazem da teoria é instrumental. Usam-na para criar hierarquias de pensamento desnecessárias e concorrentes que endossam as políticas de dominação na medida em que designam certas obras como inferiores ou superiores, mais dignas de atenção ou menos (HOOKS, 2017, p. 89).

E a teoria que é utilizada com essa finalidade produz fissuras entre a teoria e a prática além de silenciar e desvalorizar as outras formas de conhecimento.

As universidades vêm sofrendo um processo de transformação, assim como a sociedade, e se seu início foi marcado pela exclusão de grupos sociais e étnicos e por programas elitistas, onde a diplomação era vista unicamente como um meio de distinção social como afirma Bourdieu (1996), hoje ela pode ser, também, um lugar de reconhecimento e valorização das culturas silenciadas e destituídas de seus valores epistemológicos, um lugar de reforço e de autodeterminação feito por aqueles sujeitos que pertencem ao grupos sociais e étnicos historicamente excluídos desses lugares.

São esses sujeitos que hoje estão exigindo, com a sua presença, que se façam adequações ao projeto de Universidade. E se antes rei-

nava quase que de forma absoluta o discurso individualista em que o conhecimento e as competências que são desenvolvidas servem as exigências competitivas do mercado, agora presenciamos a emergência de um outro conhecimento, um conhecimento coletivo voltado para a construção de uma sociedade mais justa e democrática.

Parto do entendimento que o ato de pesquisar tem como objetivo a construção de conhecimento, ou seja, que a pesquisa tem que ter por objetivo expandir o conhecimento sobre o mundo, fazer com que esses conhecimentos gerados sejam divulgados a todos aqueles sujeitos envolvidos, de alguma forma, com o processo no qual a pesquisa foi desenvolvida, e a quem mais possa interessar. E ao pensar no contexto desta pesquisa, os sujeitos envolvidos são os próprios participantes dos movimentos sociais que tem como base os princípios da Educação Popular de base freiriana, organizados em torno de PUP's, ou não, uma vez que a pesquisa buscou proporcionar reflexões acerca dos seus *que-fazeres* e modos de organização.

No semestre posterior a defesa da Dissertação de Mestrado intitulada “Qual olhar se lança sobre os pré-universitários populares: abordagens nos trabalhos acadêmicos dos PPG's da UFRGS entre os anos 2000-2018”, recebi 3 convites para participação de bancas de Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC), convites para participação de roda de conversa sobre ser Educador Popular em espaços de PUP's, além de convites para ministrar cursos de formação de Educadores Populares um em contexto de sócio-educação e outro em contexto de PUP's.

Assim, pensar a Educação Popular como meio de (re)existência nos leva a pensar a Educação como um agir responsável e coletivo que se faz na práxis diária. Obriga a reconhecer que todo saber é coletivo, que não se produz conhecimento acadêmico sozinho. E para finalizar deixo as palavras de bell hooks (2017, p. 273) “A academia não é o paraíso. Mas o aprendizado é um lugar onde o paraíso pode ser criado”.

## Referências

BOURDIEU, P. Espaço social e espaço simbólico. In: \_\_\_\_\_. **Razões práticas: sobre a teoria da ação**. Campinas: Papirus, 1996. Pp. 13-33.

CUNHA, T. Todo o trabalho é produtivo: economia de abundância e da solidariedade. In: HERMIDA, X. (Org.). **[Re]Pensar a democracia**. Compostela: Obecumún, 2017. Pp. 101- 134.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GEERTZ, C. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 1998.

HOOKS, B. **Ensinando a Transgredir: educação como prática de liberdade**. São Paulo: Martins Fontes, 2017.

SANTOS, B. S. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a ecologia dos saberes. In: SANTOS, B. S.; MENEZES, M. P. (Orgs.). **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Almedina /CES, 2009. Pp. 23-71.

SCHUTZ, A. **Fenomenologia e relações sociais**. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 1979.

## CONSIDERAÇÕES PROVOCADAS PELA OBRA REAFIRMANDO DIREITOS: COTAS, TRAJETÓRIAS E EPISTEMOLOGIAS NEGRAS NA PÓS-GRADUAÇÃO

Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva

Políticas de ações afirmativas adotadas por universidades públicas, em nosso país, obrigam a que se reconheça e valorize a riqueza da diversidade étnico-racial, expressa nas histórias e culturas – sabedoria, experiências de vida, pensamentos, tecnologias e outras produções, projetos de sociedade, – dos distintos povos que constituem a nação brasileira.

Não sem tempo, se reconhece que somos um povo diverso e que o papel da universidade não é o de tentar uniformizar pensamentos, comportamentos, produções, valorizando preponderantemente uma de nossas raízes étnico-raciais, a europeia. Para enfrentar o destino comum e se constituir cidadã, cidadão, há que conhecer, respeitar as raízes das distintas histórias e culturas de todos os brasileiros – Povos Indígenas, descendentes de Africanos, de Europeus, de Asiáticos, grupos Ciganos – e, assim, se tornar capaz de conduzir, entre tensões e acordos, a convivência diária, a sustentação da sociedade democrática. E, particularmente nos estabelecimentos de ensino, garantir a qualidade da produção de conhecimentos. Produção, essa, que, necessariamente, no Brasil, tem de valorizar as distintas sabedorias e conhecimentos em que se alicerçam modos de vida, de convivência, projeto sociedade, construções de cidadania.

Houve um tempo, não muito distante, em que, se atribuía, aos estabelecimentos de ensino, o papel de uniformizar conhecimentos, comportamentos e, como se fosse possível, até mesmo sentimentos. Diante disso, conteúdos e modos de ensiná-los costumavam enfatizar uma única visão de mundo, valores, conhecimentos de um grupo étnico-racial, os de raízes europeias, que se pretendia fossem superiores. Esta é herança do sistema mundo que os europeus, lá no século XVI, aqui implantaram e que, ainda hoje, há quem julgue ser o mais adequado para nossa nação.

Ora, as políticas de Ações Afirmativas vêm, nos últimos quase vinte anos, buscando romper com este modelo de sociedade. Mais do

que isso, desafiando estudantes e seus professores a buscar novas referências para sua produção acadêmica, muitas delas construídas fora das universidades e institutos de pesquisas, no dia-a-dia da vida, com seus grupos de destino, entre eles, os dos negros, entre esses dos quilombolas, dos indígenas, dos ciganos, dos LGBT. É importante salientar que os ingressantes por reserva de vagas, no Ensino Superior, nos cursos de Graduação e de Pós-Graduação, não o fazem por apadrinhamento, ou por se mostrarem excepcionalmente inteligentes, instruídos, mas devido a direito que cada pessoa tem de ser respeitada, valorizada nas suas particularidades, sejam étnico-raciais, de gênero, de identidade sexual, ou qualquer outra que decida ser marca de seu modo de ser pessoa cidadã. Assim sendo, o grande desafio para os docentes é garantir que a produção acadêmica, tanto a sua, como as dos estudantes que lhes cabe instruir, orientar, acolha, respeite, busque compreender, valorize diferentes sabedorias e conhecimentos que constituem a sociedade brasileira e que os ambientes universitários nem sempre conhecem ou desejam compreender e, com eles, dialogar. É bem verdade que muitas vezes os acolhem, mas como resultados de pesquisas e de registros formulados não por estudantes oriundos desses grupos, embora se possa a eles se juntar, em lutas políticas.

Cada pessoa negra que se acerca, ingressa numa instituição de ensino, não chega sozinha. Sua postura, olhar, gestos, pensamentos, objetivos se originam e têm presente a família que a constituiu, instruiu e também a Comunidade Negra que lhe dá o suporte para constituir-se cidadã/cidadão, descendente daqueles africanos que durante séculos foram escravizados, no Brasil. Chegar e receber o devido respeito é uma tarefa a ser construída no dia-a-dia. E veja-se bem, construída na companhia de colegas, professores, técnicos administrativos. Hoje, felizmente, estudantes negras e negros já não se encontram tão solitários ou desinformados, para fazer face aos olhares, gestos, palavras de espanto, de acolhida indiferente, desconfiada ou agressiva. Tampouco sua presença já não é tão estranhada. Assim, instigam para que colegas, professores, orientadores de suas pesquisas, não os reconheçam unicamente nas particularidades de suas experiências, mas também nas especificidades de seus conhecimentos e propostas. Mais do que isso, propõem que a elas a eles se juntem, a fim de construir produções acadêmicas e científicas significativas para a nação plural que é a brasileira, particularmente para o grupo étnico-racial – os afrodescendentes.

QUEM É  
PETRONILHA BEATRIZ GONÇALVES E SILVA





**Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva** é graduada em Letras pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, com licenciatura em português e francês e tem trajetória no âmbito da Educação. Do magistério nas redes pública e particular, partiu para a busca de maior preparo, aprofundando a formação profissional. Da docência e coordenação pedagógica no Ensino Médio em escolas como Godói e Sévigné ou cargos técnicos na Secretaria de Educação do RS, Conselho Estadual de Educação do RS e atividades ligadas à Pontifícia Universidade do Rio Grande do Sul, foi chamada para a Universidade Federal de São Carlos, de onde irradiou suas potencialidades em ações vinculadas à Universidade de São Paulo e eventos científicos pelo Brasil e países como Peru, México, EUA, Canadá, Senegal. Indicada pelo movimento negro para a Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação, Petronilha integrou como relatora à comissão que elaborou o parecer CNE/CP n.º 3/2004.



## ¿SOBRE LIBERDADE, OPORTUNIDADE E EQUIDADE NO BRASIL ATUAL?

Maria Conceição Lopes Fontoura

O livro “Reafirmando direitos: cotas, trajetórias e epistemologias negras e quilombolas na Pós-Graduação” reúne artigos escritos por 13 (treze) pessoas estudiosas, ativistas e intelectuais. São oriundas do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEduc, da Faculdade de Educação – FACED pertencentes à Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS. O grupo autoral compôs a primeira turma do Programa de Ações Afirmativas no PPGEduc, os quais, ingressaram no referido programa em 2017. Peço vênica ao grupo de escreventes e aos organizadores da obra para efetuar mergulho no passado.

A História ensina que um século representa pouco tempo para mudanças substantivas na sociedade. Vale lembrar a trilogia positivista – *Liberdade, Igualdade e Fraternidade*, lema da Revolução Francesa acontecida no século XVIII. Sua efetivação ainda se encontra em curso. Quem não gostaria de que houvesse Liberdade, Igualdade e Fraternidade no mundo inteiro? Comparativamente ao lema francês percebo neste livro a presença de uma tríade fundamental para pessoas pretas brasileiras – *Liberdade, Oportunidade e Equidade*.

*Liberdade* para todas as pessoas do Brasil é recente. Em 13 de maio de 1888 a Lei Áurea deu cabo ao período escravista no país. O primeiro artigo declarou a extinção do escravismo. O segundo revogou as disposições em contrário. Contudo, faltou nesta o texto legal de reparo aos quase quatro séculos de trabalhos não remunerados. Vale o brado presente no verso do poeta Paulo Colina: “13 de maio de 1888: a Princesa esqueceu-se de assinar nossa Carteira de Trabalho”. Inexistiu também, qualquer tipo de indenização a quem trabalhou na construção socioeconômica e cultural do Brasil. E, neste sentido, os libertos foram atirados à própria sorte.

*Oportunidade* é fundamental para despontar talentos. Um dos caminhos para sua efetivação é o acesso à Educação Pública de qualidade em todos os níveis. Educação, além de direito humano fundamental, constitui-se em suporte indispensável para que pessoas

pretas atinjam diversos lugares na sociedade. A população preta brasileira busca a reparação ausente na libertação inconclusa. Uma de suas lutas é a inserção na Educação Superior, tanto na Graduação quanto na Pós-Graduação.

*Equidade* de acesso a direitos é fundamental. A adoção de políticas afirmativas é uma das formas de reparar a dívida histórica da sociedade brasileira com as populações preta e indígena. A inserção do Programa de Ações Afirmativas nos Cursos de Graduação na UFRGS aconteceu a partir do Concurso Vestibular de 2008. No PPGEdU/UFRGS a inclusão da política afirmativa ocorreu em 2017. Embora o pouco tempo, é possível verificar seu acerto.

A presença da diversidade étnico-racial é visível. O colorido dos rostos é encontrado nos diferentes campi. Outras trajetórias de vidas se descortinam nas salas de aulas, vêm de bairros humildes, do campo, dos quilombos, dos terreiros... É trazida para o centro da academia a necessidade de desmistificar inverdades sobre a religiosidade de matriz africana. Emerge a necessidade de ampliação da bibliografia, até então, consultada. Outras epistemologias passam a penetrar os Trabalhos de Conclusão de Curso, as Dissertações e as Teses. Autores do norte do mundo não dão conta das questões propostas pelo grupo de pessoas pós-graduandas. Autores de África e das Américas brotam potentes. Todo esse patrimônio está presente neste livro.

QUEM É  
MARIA CONCEIÇÃO LOPES FONTOURA





**Maria Conceição Lopes Fontoura** possui graduação em Letras - Português e Latim pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (1977). Mestrado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (1987). Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2017). É especialista e atuante nas áreas dos Direitos Humanos envolvendo temas tais como: Educação; Educação das Relações Étnico-raciais e Feminismo Negro.



QUEM É  
NILMA LINO GOMES





**Nilma Lino Gomes** é graduada em Pedagogia e mestra em Educação pela UFMG, além de doutora em Antropologia Social pela USP. Cumpriu estágio pós-doutoral na Universidade de Coimbra, supervisionado por Boaventura de Souza Santos. Professora da Faculdade de Educação da UFMG e integrante da Associação Brasileira de Pesquisadores Negros – ABPN –, entre 2002 e 2013 coordenou o Programa de Ensino, Pesquisa e Extensão Ações Afirmativas na UFMG. Coordenou também o Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Relações Étnico-Raciais e Ações Afirmativas (NERA) e o GT 21 – Educação e Relações Étnico-Raciais – da ANPED, durante a Gestão 2012-2013. Foi também membro do Conselho Nacional de Educação no período 2010-2014, designada para a Câmara de Educação Básica. Sua atuação nas áreas de Educação e Antropologia Urbana propiciou a realização de pesquisas de relevo em tópicos como organização escolar, formação de professores para a diversidade étnico-racial, movimentos sociais e educação, relações raciais, diversidade cultural e gênero. Em 2013 e 2014 foi reitora da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira – UNILAB –, tornando-se a primeira mulher negra a ocupar o cargo mais importante de uma universidade federal no Brasil. Em janeiro de 2015, deixou essa função para ser Ministra-chefe da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial da Presidência da República – SEPPIR/PR – que, em decorrência da reforma administrativa de setembro daquele ano, foi incorporada ao recém-criado Ministério das Mulheres, Igualdade Racial e Direitos Humanos, do qual a autora esteve à frente até 2016.



## SOBRE OS/AS AUTORES/AS



**Ádria Paulino**, natural da cidade de Recife-PE e desde 1998, residindo em Canoas-RS. Professora de Educação Física pela UNISINOS, possui Especialização em Estudos Culturais em Educação pela UFRGS, e recentemente terminou o Mestrado em Educação pelo PPGEDU/UFRGS, sob orientação do professor Alfredo Veiga-Neto. Atualmente é professora de Educação Física na rede privada de Canoas-RS, lecionando na Educação Infantil e Ensino Médio. Também coordena o grupo de Danças Urbanas, nesta mesma escola. Integra parte do Colegiado Municipal de Dança.  
**E-mail:** profadria05@gmail.com



**Carla Beatriz Meinerz** é mãe. Licenciada em História, Mestre e Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2005). Realizou Pós-Doutorado na Universidade Estadual de Londrina. Professora do Departamento de Ensino e Currículo e do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação (Faced) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Atua na área de Educação com ênfase em Ensino de História, processos de escolarização, juventudes e antirracismo. Pesquisas em andamento versam sobre educação e relações étnico-raciais, educação escolar quilombola, ações afirmativas, especificamente relação entre Movimento Negro e Faced/UFRGS.  
**E-mail:** carlameinerz@gmail.com



**Claudete dos Santos da Silva**, natural de Santa Maria, graduada em Pedagogia-Séries Iniciais pela UFSM, especialista em Pensamento Político pela UFSM, especialista em Gestão Educacional pela UFSM, Mestre em Educação pelo PPGE-DU/UFRGS com a Dissertação “Sentidos da Educação Antirracista na Perspectiva das Coordenadoras do Uniafro/UFRGS” na linha de pesquisa Educação, Culturas e Humanidades, com a orientação da professora Dra. Maria Elly Herz Genro. É professora e Vice-Diretora da Educação Básica do Município de Canoas e atuante no Movimento Negro desde os anos de 1990, principalmente nas questões relacionadas a educação para as relações étnico raciais.

**E-mail:** claudetealfa@gmail.com



**Cristian Poletti Mossi** é professor do Departamento de Ensino e Currículo da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, atuando também como docente no Programa de Pós-Graduação em Educação desta instituição (linha de pesquisa Arte, Linguagem e Currículo). Investiga possíveis articulações entre processos de criação, docência e pesquisa em arte e educação. Atualmente coordena a Comissão de Ações Afirmativas do PPGE-DU/UFRGS. É membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Arte, Educação e Cultura – GEPAEC e Vice-Líder do Grupo de Estudo e Pesquisa em Arte e Docência – ARTEVERSA.

**E-mail:** cristianmossi@gmail.com



**Cristiane da Silva Costa** é doutoranda em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, sua tese, em desenvolvimento, trata sobre a temática da saúde docente por meio das suas relações de trabalho. Mestre em Saúde Coletiva pela Unisinos, sua dissertação denominou-se “Utilização dos serviços de saúde em comunidades quilombolas do Estado do Rio Grande do Sul”. Especialista em Psicopedagogia e Personal Trainer, é Licenciada em Educação Física pela UFRGS e Bacharel em Fisioterapia pelo Centro Universitário Metodista IPA. Atua há 13 anos como professora de Educação Física na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre.

**E-mail:** [crisdac10@gmail.com](mailto:crisdac10@gmail.com)



**Daisy Reis** é Licenciada em Dança pela UFRGS, arte educadora, brincante e cantante da cultura popular brasileira, ativista dos movimentos dos povos originários da terra e sociais. Pesquisadora e Mestra pela Faculdade de Educação (Faced/UFRGS), foi Representante Discente das Ações Afirmativas no ano de 2017/2019. É professora de danças populares brasileiras, com a pesquisa intitulada “Meu Maculelê: Sete aulas em cena e um ensaio”, trazendo a tradução criadora de um mito que não é seu, mas que toma como fonte de pesquisa para traduzir essas aulas em cena, dialogando com a raiz da cultura afro-brasileira.

**E-mail:** [daisy.reis@hotmail.com](mailto:daisy.reis@hotmail.com)



**Dandara Rodrigues Dorneles**, mulher negra de axé, é doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (PPGEDU/UFRGS). Formada em Ciências Biológicas pela UFRGS. É membro do Grupo de Estudos Afro (GEAfro) do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros, Indígenas e Africanos da UFRGS (NEAB-UFRGS), faz parte do Coletivo Negro Indígena UFRGS Litoral (CONIL) e é educadora/colaboradora nos projetos sociais do Ponto de Cultura Santa Bárbara, Canoas - RS. Pesquisa principalmente os seguintes temas: educação e relações socioambientais de povos e comunidades tradicionais; educação e(m) terreiros; educação e relações étnico-raciais.

**E-mail:** dandararodrigues.d@gmail.com



**Gládis Elise Pereira da Silva Kaercher** possui Mestrado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (1995) e Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2006). Atualmente é professora Associada nível 1 da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Coordenadora do UNIAFRO/UFRGS, Coordenadora do PNAIC/UFRGS, Membro do GT 26a do TCE/RS, atuando principalmente nos seguintes temas: educação infantil, literatura infantil, educação antirracista, infância, texto e identidade e diferença.

**E-mail:** gskaaercher@gmail.com



**Lázaro de Oliveira Evangelista** é pai. Doutorando e Mestre em Educação (PPGEDU-UFRGS), professor de Inglês na Rede Estadual do Rio Grande do Sul e da Rede Municipal de Porto Alegre/RS. Especialista em Metodologias do Ensino da Língua Inglesa, graduado em Letras com Habilitação em Língua Inglesa e respectivas Literaturas, graduado em Pedagogia e graduado em Gestão de Negócios em Turismo. Integra o Núcleo de Estudos sobre Currículo, Cultura e Sociedade (NECCSO-UFRGS) e o Grupo de Estudos em Promoção da Saúde (GEPS-UFRGS). Produtor cultural, fotógrafo, músico, ator e diretor de teatro. Desenvolve projetos de educação popular e socioculturais em Salvador/BA e Porto Alegre/RS.

**E-mail:** [lazarusevangelista@gmail.com](mailto:lazarusevangelista@gmail.com)



**Lodenir Becker Karnopp** é professora da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, no Departamento de Estudos Especializados e no Programa de Pós-Graduação em Educação. Possui Graduação em Letras, Mestrado e Doutorado em Linguística e Letras e Pós-doutorado em Educação na Gallaudet University, em Washington, DC, Estados Unidos. Desenvolve pesquisas no campo dos Estudos Culturais em Educação, com ênfase em Línguas de Sinais e Educação de Surdos. É Líder do Grupo Interinstitucional de Pesquisa em Educação de Surdos (GIPES/DGP/CNPq). É bolsista do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq, Produtividade em Pesquisa 2).

**Email:** [lodenir.karnopp@ufrgs.br](mailto:lodenir.karnopp@ufrgs.br)



**Luiz Antonio do Nascimento Moura** é graduado, em Ciências Sociais, pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), discente no Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação (Faced/UFRGS), Linha de Pesquisa Trabalho, Movimentos Sociais e Educação (TRAMSE), sob orientação do Professor, Dr. Jorge Alberto Rosa Ribeiro, realizou defesa de Dissertação em 18/12/2019, com pesquisa sob título “O Ensino Médio Politécnico nas Escolas de Canoas, entre os anos de 2011 a 2014”. Foi professor da Rede Pública Estadual de Ensino por 20 anos, com experiência na área de Sociologia no Ensino Médio.

**E-mail:** professorluizantonio@gmail.com



**Maria Aparecida Bergamaschi**, professora branca, Doutora em Educação e Licenciada em História. Atua no Programa de Pós-Graduação em Educação e na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Há duas décadas desenvolve pesquisa-ensino-extensão sobre e com Educação Indígena, especialmente com os povos Guarani e Kaingang, tendo inúmeras publicações neste tema. Integra a coordenação da Ação Saberes Indígenas na Escola – Núcleo UFRGS e é Líder do grupo de Pesquisa CNPq PEABIRU: Educação Ameríndia e Interculturalidade ([www.ufrgs.br/peabiru](http://www.ufrgs.br/peabiru)).

**E-mail:** cida.bergamaschi@gmail.com



**Maria Conceição Lopes Fontoura** é Licenciada em Português e Literaturas de Língua Portuguesa e Latim e Literaturas de Língua Latina pelo Instituto de Letras da UFRGS. Mestre em Educação e Doutora em Educação pelo PPGEDU/UFRGS. Professora Estadual. Servidora Técnica-Administrativa na UFRGS. Coordenadora Adjunta de Maria Mulher Organização de Mulheres Negras.  
**E-mail:** mariaconceicaolf@gmail.com



**Miriam Garcia Müller** é Mestre em Educação na Linha de pesquisa: Educação Especial e Processos Inclusivos, com a Dissertação “A Educação Especial na Rede Municipal de Ensino de Canoas - RS: conexões entre as normativas e as práticas cotidianas” (UFRGS- 2019); ingressante no Mestrado através de cotas em 2017-2. Graduada em Matemática (Ulbra-2011), Pós-Graduação em Educação Inclusiva (Lasalle - 2015). Atualmente é Professora na Rede Municipal de Ensino de Canoas (2011-2020). Tem experiência na área de Educação, Gestão e Assessoria Pedagógica do setor de Inclusão Escolar da SME de Canoas (2017-2018), Matemática e Atendimento Educacional Especializado.  
**E-mail:** miriamgmuller@yahoo.com.br



**Pâmela Amaro Fontoura** é artista-pesquisadora. Mestre em Educação, Culturas e Humanidades pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Licenciada em Teatro /Instituto de Artes/ Departamento de Artes Dramáticas pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Atriz, cantora, compositora, arte-educadora, co-fundadora do Sarau Sopapo Poético - Ponto Negro da Poesia. Curadora do Unimúsica 2019 - Cidade que se vê, Cidade que se Escuta, com o espetáculo Choro e Samba Pedem Passagem. Musicista (voz, percussão e cavaquinho) do grupo Três Marias. Jovem sambista portoalegrense, cheia de versos e canções.

**E-mail:** pamfontoura@hotmail.com



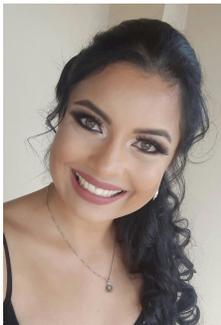
**Rita Camisolão** é uma mulher negra, a caçula de oito irmãos e uma das primeiras a completar o Ensino Superior em sua família. Graduada em Letras pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS (1988), especialista em Projetos Sociais e Culturais (2008) e Mestre em Educação (2020) pela mesma Universidade. Militante do Movimento Negro com atuação junto ao IACOREQ-RS - Instituto de Assessoria às Comunidades Remanescentes de Quilombos, Servidora técnico-administrativa da UFRGS, com exercício desde 2003 na Pró-Reitoria de Extensão. Atualmente é Diretora do DEDES - Departamento de Educação e Desenvolvimento Social da PROEXT/UFRGS.

**Email:** ritacamisolao@yahoo.com.br



**Thiago Pirajira** é ator, diretor e professor de teatro. Bacharel em Teatro, Mestre em Educação e doutorando em Artes Cênicas (UFRGS). Membro do GETEPE - Grupo de Estudos em Educação, Teatro e Performance (FACED-UFRGS) no qual pesquisa as relações entre artes de matrizes negras, performance e educação. É diretor artístico do grupo de teatro Pretagô. É ator e produtor do grupo de teatro Usina do Trabalho do Ator. É um dos artistas fundadores do coletivo teatral carnavalesco Bloco da Laje.

**E-mail:** thiagopirajira@gmail.com



**Vanessa da Silva Rocha de Quadros Spat** possui graduação em Psicopedagogia pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (2008). É especialista em Educação Infantil pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (2016). Graduanda em Pedagogia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2019). É Mestre em Educação na linha de pesquisa de Estudos sobre Infâncias pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2019). Atualmente é professora de Educação Infantil da Prefeitura Municipal de Porto Alegre. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação Infantil.

**E-mail:** quadros\_vanessa@yahoo.com.br



**Vanessa Rodrigues Porciuncula** é doutoranda no PPGEDU/UFRGS. Mestre em Educação PPGEDU/UFRGS, na linha Educação, Culturas e Humanidades. Licenciada em Ciências Sociais/UFRGS e Bacharel em Produção AudioVisual - ênfase em Cinema e Vídeo/PUCRS. Integrante do Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas (NEABI-IFPoA). Coordenadora Regional da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais (ABECS-RS). Pesquisadora do Grupo de Estudos em Educação e Transgressão (GEETRANS - CNPq). Desenvolve estudos no campo das teorias da Educação, com enfoque nos seguintes temas: currículo, planejamento e formação de professores. Educação Popular, pensamento intercultural e feminismos decoloniais. Atua em espaços de Educação Popular - Coletivo de Educação Território Popular e Esperança Popular da Restinga.

**E-mail:** [vanessa.porciuncula@hotmail.com](mailto:vanessa.porciuncula@hotmail.com)

## REGISTROS DAS NOSSAS TRAJETÓRIAS COLETIVAS

A ideia de elaborar o presente livro que versa sobre as produções, os pensamentos e as vivências dos primeiros cotistas negros e quilombolas do Programa de Pós-Graduação em Educação se iniciou em 2017, através de uma conversa em sala de aula entre Cristiane da Silva Costa e Dandara Rodrigues Dorneles (ambas discentes do PPGEDU/UFRGS). A partir de 2018, após o engajamento com os demais cotistas negros do programa e a organização de um grupo de trabalho, reuniões e articulações em prol da publicação foram realizadas. Uma vez que o encontro de corpos e pensamentos negros também constituem imagens e subjetividades desestabilizadoras, dinâmicas e emancipatórias (GOMES, 2017)<sup>1</sup>, apresentamos um conjunto de fotografias que registram nossa união e nossos passos nessa caminhada.



17/01/2019 - Reunião entre as autoras para discussão e planejamento da publicação.

---

<sup>1</sup> GOMES, N. L. **O Movimento Negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação**. Petrópolis: Vozes, 2017.



16/04/2019 - Reunião entre os autores na Faculdade de Educação da UFRGS.



10/12/2018 - Reunião de parte dos autores no Contraponto – Faculdade de Educação da UFRGS.



14/03/ 2019. Autores do livro no II Seminário de Verão do PPGEDU da UFRGS.



08/04/2019 - Encontro de articulação acadêmica.



11/03/2019 - Reunião entre os autores do livro. Pátio da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.



10/03/2020 - Reunião entre as autoras do livro. Pátio da Faculdade de Educação da UFRGS.



09/01/2020. Reunião de parte do grupo de autoras e autores do livro. Faculdade de Educação UFRGS.



23/05/2019 - Reunião entre os autores com direito a samba. Pátio da Faculdade de Educação.



30/04/2019 - Reunião de organização do livro. Faculdade de Educação da UFRGS.



21/03/2020 - Reunião dos organizadores via conferência remota em prol das medidas de distanciamento social devido a pandemia pela COVID-19.



26/03/2018. Estudantes cotistas do PPGEDU/UFRGS. Aula inaugural do semestre proferida pela Profa. Dra. Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (UFSCAR), intitulada “Excelência Acadêmica na Pós-Graduação em tempos de Ações Afirmativas”.



27/08/2018 - Alguns dos autores prestigiando as qualificações dos demais. União em todo o processo de pesquisa. Faculdade de Educação da UFRGS.



23/03/2018 - Autoras do livro e Priscila Nunes Pereira (no centro de branco). A primeira representante discente da Comissão de Ações Afirmativas do PPGEDU/UFRGS pelo segmento negro e quilombola. Ao seu lado também no centro está Daisy Regina de Souza Reis, a segunda representante discente do segmento negro e quilombola da Comissão de Ações Afirmativas do PPGEDU/UFRGS. Nas pontas Dandara Rodrigues Dorneles (à esquerda) e Pâmela Amaro (à direita), ambas autoras. Parque da Redenção - POA.



