

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

CLAUDETE DOS SANTOS DA SILVA

**SENTIDOS DA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA NA PERSPECTIVA DAS
COORDENADORAS DO UNIAFRO/UFRGS**

Porto Alegre

2019

**SENTIDOS DA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA NA PERSPECTIVA DAS
COORDENADORAS DO UNIAFRO/UFRGS**

CLAUDETE DOS SANTOS DA SILVA

Dissertação apresentada no Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Educação, Culturas e Humanidades

BANCA EXAMINADORA:

Profa. Dra. Maria Elly Herz Genro – Orientadora (UFRGS)

Profa. Dra. Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (UFSCar)

Profa. Dra. Pâmela Marconato (DERI/UFRGS)

Prof. Dr. Jaime José Zitkoski (PPGEDU/UFRGS)

Porto Alegre
2019

CIP - Catalogação na Publicação

da Silva, Claudete dos Santos
Sentidos da Educação Antirracista na Perspectiva
das Coordenadoras do Uniafro/UFRGS / Claudete dos
Santos da Silva. -- 2019.
92 f.
Orientadora: Maria Elly Herz Genro.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal do
Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de
Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2019.

1. Educação antirracista. 2. Curso Uniafro. I. Herz
Genro, Maria Elly, orient. II. Título.

Elaborada pelo Sistema de Geração Automática de Ficha Catalográfica da UFRGS com os
dados fornecidos pelo(a) autor(a).

AGRADECIMENTOS

A gratidão é tão importante quanto qualquer sentido em nossa vida. O sentido de ver aqueles que amamos e nos fazem bem pela convivência e pelos aprendizados que nos proporcionam. Assim foi no decorrer desta trajetória acadêmica, durante o curso do mestrado, gratidão pelas pessoas com quem convivi, colegas, professores, e pelas leituras e debates potentes.

Minha gratidão pelo sentido da vida que recebi por meio de meus pais. Meu pai Luiz Antônio Matias da Silva – que me ensinou a acreditar e buscar novas conquistas, o seu sorriso foi sempre inspiração – e minha mãe, Maria de Lourdes dos Santos da Silva, uma pequena grande guerreira, mulher negra que me ensinou a enfrentar as circunstâncias dos preconceitos e do racismo. Gratidão a minha irmã Carmem e ao meu cunhado Faber que, carinhosamente, dispensaram a mim palavras de apoio.

Por falar em vida, não posso deixar de oferecer minha gratidão às minhas cultura e identidade negras, por meio da ancestralidade e da força que me guiam nas estradas e nas lutas. Meu rei absoluto do meu Orí, meu Pai Xangô, aquele que guia os meus passos, ilumina a minha visão a partir dos nossos ancestrais negros e orienta meu pensamento: Kaô Kabecilê! E à Yemanjá, senhora das águas, que fecunda a vida e que rege as energias do mundo.

Gratidão também à minha família que esteve sempre presente nos momentos mais difíceis, dando-me apoio e incentivo. Às minhas filhas Sophia e Aisha e ao meu grande companheiro amado Dilmar Luiz Lopes.

À minha orientadora pela generosidade em partilhar os seus saberes e todos os ensinamentos neste período. Além do mais importante que uma mestre pode nos deixar: o afeto, a convivência, o instigar nossos questionamentos pela busca de novos processos investigativos. Gratidão, professora Maria Elly Genro!

Aos amigos que estiveram junto ou nem tão presentes, porém em sintonia com a questão negra; as pessoas que foram sujeitas do processo investigativo, oportunizando-me a aproximação à temática desta pesquisa. Obrigada por cada palavra, por cada ensinamento.

Agradeço a cada dificuldade enfrentada neste percurso, pois foram essas pedras que usei para sustentar o meu caminho. Agradeço inclusive ao meu estado de saúde, sobre o qual aprendi a dar atenção, assim como aos sentidos

da vida, ao corpo alimentado, à energia do sol, à energia positiva da arte, da força restauradora de grandes amizades que circulam na nossa vida. Destaco os agradecimentos também à professora Pâmela Marconatto, aos meus colegas Claudete, Camila, Cidara, Henrique e Renata, e às minhas colegas de trabalho da EMEI Mãe Augusta (Canoas).

Nasceu em mim um anseio de falar, de ter uma voz, e não qualquer voz, mas uma que pudesse ser identificada como pertencente a mim. Para construir a minha voz, eu tinha que falar, me ouvir falar – e falar foi o que fiz. (bell hooks)

RESUMO

A presente pesquisa propõe-se a compreender os sentidos que as professoras coordenadoras do Curso de Extensão UNIAFRO atribuem às experiências vivenciadas no curso e de que modo contribuem para pensarmos as práticas educativas antirracistas desenvolvidas no âmbito da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. É uma pesquisa qualitativa que, pelo seu desenvolvimento e espaço pesquisado, assume contornos de estudo de caso. Analisa a natureza e processos de construção do Curso de Extensão UNIAFRO em seus aspectos teóricos e estratégias protagonizadas pelas professoras coordenadoras. O seu objeto está delimitado ao período de implementação do Curso de Extensão UNIAFRO, de 2013 a 2018. Para coletar as informações, foi aplicada uma entrevista junto às cinco coordenadoras. A análise e interpretação do material de campo desenvolveu-se conforme as concepções teóricas dos estudos feministas negros e de gênero (GOMES,2017; SILVA,2007; CARNEIRO, 2011; hooks,2019; RIBEIRO,2017), na perspectiva qualitativa. Segundo os pressupostos produzidos por Minayo (2004), que privilegiam a relação dialógica entre pesquisadora e interlocutoras na triangulação entre objetivos, dados de campo e base teórica. Entre os resultados alcançados com esta pesquisa, destaca-se o sentido da ação por meio das práticas da educação antirracista, a defesa dos direitos já conquistados através das políticas públicas e a luta pela garantia das políticas de cotas raciais e sociais nas universidades públicas. Em relação à articulação entre raça e gênero, destaco, como resultados, que esse processo dá-se pela construção de saberes e aprendizados políticos, éticos e estéticos, tanto de raça quanto de gênero, em que todos são chamados a refletir e agir contra o racismo e o sexismo na sociedade.

Palavras-chave: Educação antirracista; universidade; UNIAFRO.

ABSTRACT

This research aims to understand the meanings that the coordinating professors of the UNIAFRO Extension Course attribute to the experiences lived in the course and how they contribute to think the anti-racist educational practices developed within the Universidade Federal do Rio Grande do Sul. It is a qualitative research that, due to its development and researched space, take on case study contours. It analyzes the nature and construction processes of the UNIAFRO Extension Course, in its theoretical aspects and strategies carried out by the coordinating professors. Its object is limited to the implementation period of the UNIAFRO Course, from 2013 to 2018. To collect the information, an interview has been conducted with the five coordinators. The analysis and interpretation of the field material has been developed according to the theoretical conceptions of black and gender feminist studies (GOMES, 2017; SILVA, 2007; CARNEIRO, 2011; hooks, 2019; RIBEIRO, 2017) from a qualitative perspective. According to the assumptions produced by Minayo (2004) that privilege the dialogical relationship between researcher and interlocutors in the triangulation between objectives, field data and theoretical basis. Among the results achieved with this research, we highlight the sense of action through the practices of anti-racist education, the defense of the rights already conquered through public policies and the struggle to ensure the policies of racial and social quotas in public universities. Regarding the articulation between race and gender, I highlight, as a result, that this process occurs through the construction of political, ethical and aesthetic knowledge and learning, both race and gender, in which all are called to reflect and act against racism and gender sexism in society.

Keywords: Anti-racist education, university, UNIAFRO.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

APNs	Agentes de Pastoral Negro
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
ES	Ensino Superior
ERER	Educação das Relações Étnico-raciais
FACED	Faculdade de Educação
FORPROEX	Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES	Instituições de Ensino Superior
IFES	Instituições Federais de Ensino Superior
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação e Cultura
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PPGEDU	Programa de Pós-Graduação em Educação
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNE	Plano Nacional de Educação
SEAD	Secretaria de Educação a Distância
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEPPIR	Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO – A voz e a fala das Marias: trajetória e aproximação da pesquisadora à temática da educação antirracista.....	10
INTRODUÇÃO	14
1. ASPECTOS METODOLÓGICOS	19
1.1 Coleta de dados.....	21
1.2 Análise e interpretação.....	23
2. QUEM TRAZ NA PELE ESSA MARCA POSSUI A ESTRANHA MANIA DE TER FÉ NA VIDA: CONTRIBUIÇÕES DAS INTELECTUAIS NEGRAS PARA UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA NO BRASIL.....	24
2.1 Luta de mulheres negras na contramão ao patriarcado e por uma educação antirracista.....	24
2.2 A afirmação da identidade negra numa perspectiva de enfrentamento ao racismo e as políticas públicas.....	34
3. MARIA DE TODAS AS RAÇAS: EXTENSÃO E CONTEXTO DO CURSO UNIAFRO/UFRGS.....	39
3.1 A universidade tem cor?.....	39
3.2 Breve histórico da política de extensão universitária no Brasil e na UFRGS.....	43
3.3 Trajetória e histórias do Curso de Aperfeiçoamento UNIAFRO/UFRGS.....	46
4. MULTIPLICANDO SONHOS COM OUTRAS MARIAS: SENTIDOS E PRÁTICAS ANTIRRACISTAS NA PERSPECTIVA DAS SUJEITAS DA PESQUISA.....	52
4.1 Sentidos e significados da experiência: relatos das professoras coordenadoras do UNIAFRO.....	52
4.2 Articulação entre gênero e raça e a produção de uma educação antirracista.....	61
4.3 Possibilidades e limites – Novos desafios ao UNIAFRO.....	66

5. CONSIDERAÇÕES EM TEMPO	77
REFERÊNCIAS.....	81
ANEXOS	86

APRESENTAÇÃO: A voz e a fala das Marias – trajetória e aproximação da pesquisadora à temática da educação antirracista.

AFROSENTIR

Meu afro sentir que sente
 que pulsa e expulsa.
 Expulsa e repulsa a dor
 e o conformismo do racismo.
 Do racismo que destrói.
 Ah, esse afro sentir!
 Que vem da mãe negra
 da vó negra que embala
 um canto com pranto.
 Desse meu afro sentir
 me envolvo, envolvo meu ser
 para sentir, pensar e agir.

(Claudete da Silva, 23/07/2019)

O processo de formação dá-se a partir do que acreditamos estar mais próximo da visão de mundo que nos rodeia. Neste sentido, analisando a trajetória, tanto acadêmica como pessoal, percebo que a minha raiz ancestral é de pertencimento à cultura negra afro-brasileira, na qual busco construir bases e fundamentos para a identidade étnico-racial que me constituem como sujeito na sociedade. Portanto esta dissertação está vinculada à minha trajetória de autoinscrição e autoafirmação negra iniciada na juventude, quando descobri, na coletividade do movimento negro, o significado da luta contra o racismo, fortalecendo, assim, o meu processo identitário, bem como o compromisso e o engajamento pela conquista de espaços contra hegemônicos na sociedade brasileira.

Neste sentido, discutir acerca da importância desta temática, tanto no decorrer da minha trajetória, como sujeito ciente de minha identidade negra, quanto em minha formação acadêmica na área da educação, foi fundamental a fim de entender as formas e os desafios para a implementação de políticas públicas de educação para as relações étnico- raciais – preceito fundamental para a educação e para os aliados da luta antirracista e que aponta avanços na efetivação de direitos sociais, contrapondo-se ao racismo existente no Brasil. A resistência precisa ser ativada em nós e em nossos pares – seguindo o exemplo de nossos ancestrais que resistiram à escravidão, a mais dura forma de genocídio humano – para que se crie

estratégias políticas que contribuam para a emancipação, por meio da conquista de direitos, como a igualdade de oportunidades, acabando com os privilégios hierarquicamente instaurados em nosso país.

Esta pesquisa representa um encontro entre minha trajetória negra e a investigação do curso de aperfeiçoamento UNIAFRO a partir das suas coordenadoras. Para Boaventura dos Santos, no prefácio da obra de Gomes (2017 p.9): “A diferença fundamental entre o conhecimento nascido nas lutas e o conhecimento elaborado a respeito delas é que o primeiro é um conhecer-com, enquanto o segundo é um conhecer-sobre”.¹ Neste percurso que a pesquisa me proporcionou, busquei a perspectiva e a visibilidade dos saberes africanos e afro-brasileiros acionados pela ancestralidade presente em mim, da autoformação de identidade negra e da formação acadêmica. Considero como trajetória e perspectivas – construir-se e se reinventar –, um construir-se na coletividade e se reinventar enquanto ser humano com suas limitações, buscas, desafios e esperanças. A partir de vários sentidos que afloram durante a pesquisa, tais como as escritas, leituras, diálogos, narrativas e também do nosso ser em ação, temos outras percepções ativadas; isto acontece durante a investigação e, muitas vezes, não expressamos, porém há ligação com a nossa produção intelectual, a qual aguçamos os sentidos para ouvir, manifestar as nossas ideias e as possibilidades de atuação.

Neste período de produção da dissertação, a música e outras formas de arte me inspiraram e ajudaram a organizar o percurso da elaboração da escrita. A música que me inspirou para acessar e entender o que constitui nossos modos de agir no mundo foi “Maria Maria”, do cantor e compositor brasileiro Milton Nascimento. Partindo do seguinte questionamento: será que sou Maria? Por que esta pergunta? Porque para ser Maria é preciso almejar um mundo melhor, em que a injustiça não prevaleça, em que as mulheres possam erguer sua voz sem medo, misturando a dor e a esperança pela vida. Não por acaso, mas movida pelo espírito investigativo, descobri que a música “Maria Maria”, de Milton Nascimento, composta e gravada por ele, junto a Fernando Brant, em 1978, é uma homenagem a sua mãe, que se

¹Segundo Boaventura de Sousa Santos, no prefácio do livro *O Movimento Negro educador*: “o conhecimento nascido na luta não avança de modo isolado, entra em diálogo com muitos outros conhecimentos, nomeadamente com o conhecimento acadêmico produzido nas e centros de pesquisa. Aliás, os militantes e líderes dos movimentos operam frequentemente a tradução intercultural entre o conhecimento nascido na luta e o conhecimento acadêmico, com vista a construir novas configurações cognitivas e políticas.”

chamava Maria. A mãe de Milton Nascimento era empregada doméstica, assim como a minha mãe, Maria. A letra traz à tona uma personagem feminina de presença marcante. Maria é mulher, é povo. Maria é força, personalidade. “Maria Maria” relata a vida de uma mulher brasileira, trabalhadora e guerreira, que tem ideias e dificuldades e que, mesmo assim, não desanima. Esta energia feminina assemelha-se a minha história de vida.

Como mulher e negra, vivenciei muitas histórias de garra de mulheres negras e brancas que sonhavam para os seus filhos um mundo melhor, com oportunidades diferentes das que elas tiveram. Assim foi com minha mãe, mulher negra, empregada doméstica, que iniciou a trabalhar com oito anos de idade. Ela sempre nos contava que mal conseguia pentear seus cabelos, mas tinha que acordar às seis horas da manhã para arrumar sozinha seus longos cabelos cacheados, chorando e rezando para que sua família fosse buscá-la. Como isso não acontecia, pois sua mãe a teve com 16 anos e não possuía condições para criá-la, o que restou para a sua vida foi apenas a casa dos seus patrões, que não lhe poupavam serviços por ser criança, nem mesmo os maus tratos e xingamentos por não conseguir desempenhar todas as tarefas como faria um adulto. Ela foi crescendo e o serviço aumentando, porém ela sempre manteve viva a esperança de que um dia sua vida seria melhor.

Maria de Lourdes, minha mãe, com todo orgulho, não mediu esforços na luta contra os preconceitos e discriminações sofridos em seus empregos, derramou muito suor em seu serviço e nos ensinou a lutar, erguer a cabeça diante dos desafios e não aceitar nenhum tipo de preconceito. Na fala de minha mãe, ao se referir ao trabalho como empregada doméstica, fica evidente que ela não queria o mesmo para suas filhas, e isso não era desvalorização de seu próprio trabalho, mas, sim, uma forma de mostrar o quanto sofrera naquele lugar – fatos relatados por tantas outras mulheres negras pertencentes a grupos de luta pelos direitos das empregadas domésticas. A partir de coletivos de movimentos sociais negros que nos constituímos enquanto mulheres negras envolvidas no combate às desigualdades e na luta contra as opressões que nos atingem cotidianamente pelo racismo e machismo instituídos na sociedade brasileira. Lutamos juntas até hoje: minha mãe, eu e outras Marias.

E nesses encontros que a vida nos proporciona, encontrei outra Maria, também uma mulher que carrega a inconformidade diante das desigualdades sociais

e nos encoraja a pensar e agir para que a educação seja realmente uma forma de intervir no mundo. A Maria a qual me refiro é minha orientadora, Maria Elly Genro, que sempre acredita e instiga novos conhecimentos, a partir da perspectiva da diversidade de gênero, de raça, de culturas.

Maria, Maria

Maria, Maria
 É um dom, uma certa magia
 Uma força que nos alerta
 Uma mulher que merece
 Viver e amar
 Como outra qualquer
 Do planeta.

Maria, Maria
 É o som, é a cor, é o suor
 É a dose mais forte e lenta
 De uma gente que ri
 Quando deve chorar
 E não vive, apenas aguenta
 Mas é preciso ter força
 É preciso ter raça
 É preciso ter gana sempre
 Quem traz no corpo a marca
 Maria, Maria
 Mistura a dor e a alegria

Mas é preciso ter manha
 É preciso ter graça
 É preciso ter sonho sempre
 Quem traz na pele essa marca
 Possui a estranha mania
 De ter fé na vida.

(Milton Nascimento)

As memórias fortalecem e se apresentam como processos identitários na relação próxima com o presente e na construção coletiva com os grupos aos quais pertencemos. Neste sentido, percebo que a trajetória percorrida, até então, foi cheia de significados, símbolos, descobertas, vontade de criar, de aprender e de ressignificar. Um processo de aprendizado que emergiu no cotidiano familiar e se forjou na escola, nas relações sociais e, principalmente, no movimento negro, como afirma Gomes:

O movimento negro é educador, quando traz para pauta as discussões sobre o racismo, discriminação racial, desigualdade racial, crítica a democracia racial, gênero, juventude, ações afirmativas, igualdade racial, africanidades, saúde da população negra, educação das relações étnico-raciais e outras temáticas relevantes para o cerne das discussões teóricas e epistemológicas das Ciências Humanas. (GOMES, 2017, p.17).

A identidade que acredito inclui a luta contra a discriminação racial e de outras formas de preconceito, onde quer que estejamos inseridos, seja na família, na escola, movimentos sociais e também na universidade.

INTRODUÇÃO

Para a definição da temática pesquisada no Mestrado, fiz um levantamento das experiências formativas existentes na UFRGS em relação à Educação para Relações Étnico-raciais, foi, então, que conheci 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. No entanto era preciso delimitar o que realmente pesquisar a partir do Curso UNIAFRO e, nesta tarefa, chamou-me atenção a questão do trabalho docente das professoras coordenadoras, em seus diferentes modos de atuação (ensino-pesquisa-extensão), principalmente porque o UNIAFRO caracteriza-se como um curso de extensão que desenvolve experiências em relação à EREER.

A partir do acompanhamento de reuniões e atividades, por meio de um diário de campo, foi que me aproximei da temática e desenvolvi esta dissertação. Alguns relatos dos professores cursistas, durante o seminário de formação no Salão de Atos da UFRGS, no dia 7 de outubro de 2017, contribuíram significativamente para esta pesquisa. Este foi um dia muito especial, pois senti que estava dando os primeiros passos na construção do projeto de pesquisa. Destaco, ainda, o lançamento do documentário do UNIAFRO, produzido com relatos dos cursistas. Foram momentos de felicidade por ter encontrado um trabalho como este.

Desde o acolhimento, todas as pessoas envolvidas no trabalho tiveram suas palavras ditas e escutadas. Este momento de partilha ocorreu no Salão de Atos da Reitoria da UFRGS e contou com o lançamento do documentário intitulado “Falar para não calar”, resultado da quarta edição do trabalho realizado pelo Projeto de Extensão UNIAFRO. Tudo naquela manhã foi bem organizado, pensado e dinamizado por várias pessoas, principalmente pelas professoras que coordenam o Curso de Aperfeiçoamento. Uma delas realizou a abertura do evento acolhendo a todos com a frase marcante: “O UNIAFRO se importa com as pessoas e se importa com a educação das relações étnico-raciais”. E, realmente, os participantes tinham

essa intenção: se importavam com as pessoas e com a educação das relações étnico-raciais, pois, de alguma forma, este tema se fez presente em suas vidas.

Entre as pessoas que fizeram parte da mesa de abertura estava uma representante comunitária do Quilombo dos Alpes que desenvolve várias atividades na comunidade, principalmente na concretude de um espaço de creche, em que pessoas voluntárias atendem as crianças. É oportuno ressaltar que eu já conhecia o território do Quilombo dos Alpes, mas, após ouvi-la, percebi o quão significativo e vital é o território negro para ela e para a sua comunidade. A fala desta líder tocou a todos e a mim, especialmente, ao afirmar a sua ancestralidade a partir da luta da sua avó, a pessoa que chegou ao quilombo. Na sua narrativa, para descrever aquele momento, ela fez o seguinte relato: “minha avó, ao chegar no local, estava com seus pés já sem a pele, sangravam, mas seu coração se acalmou ao sentir a energia do lugar e ter a certeza de que ali seria o espaço para construir sua história e de sua família”. Durante sua fala, ela afirmou também que muitos foram os desafios que seus pais enfrentaram para preservar o território, alvo de diversas tentativas de invasão e, até mesmo, de violência física – as pessoas da comunidade sofreram para conseguir manter não só o território, mas também a história pelo trabalho afirmativo da negritude. O trabalho do UNIAFRO também se faz presente nesta comunidade, apresentando para as escolas envolvidas nas ações formativas o que é um território denominado quilombo, como sua história se constitui, qual é a realidade que vive hoje e apontando que, além das pessoas que moram no quilombo, existe uma história, uma luta de resistência, através das ações dos seres humanos.

A fala de outra professora também foi muito reveladora, ela afirmou que o UNIAFRO é a concretude nas práticas pedagógicas ao questionar o racismo presente nas escolas. E fez referência ao giz de cera 12 tons de pele, material desenvolvido pela parceria entre a marca *Pintkor* e o Curso de Aperfeiçoamento de professores UNIAFRO, com a intenção de apresentar a diversidade étnico-racial da população brasileira e promover este debate. O material denomina-se “Cor da pele de quem?” e indaga se é possível padronizar uma única cor como sendo “tom de pele”.

Como referido no início deste relato, foi uma manhã especial por tantas aprendizagens, mas também pelo momento de encontros e reencontros com pessoas que fizeram parte da minha trajetória de participação nos movimentos

sociais negros e com os sujeitos inseridos no Curso de Aperfeiçoamento UNIAFRO. A frase contida no nome do documentário traz um dos sentidos do trabalho do UNIAFRO: “O silêncio torna-se traição”. Trata-se, portanto, do desafio de entender o silenciamento dos corpos negros e os discursos não ditos que demarcam fronteiras étnico-raciais na escola e sociedade. No final daquela manhã, dialoguei com a professora coordenadora do Curso de Aperfeiçoamento UNIAFRO, a respeito da minha intenção em participar e pesquisar o trabalho das professoras envolvidas no referido curso. O acolhimento não poderia ser melhor, recebi um abraço carinhoso e ouvi a seguinte frase: “Que alegria saber disso, seja bem-vinda, todo o material que precisar, está a tua disposição e nós, também”. Assim, ela reafirmou, por meio desta atitude, o que apresentou na abertura do evento, que no UNIAFRO tudo é vivido, compartilhado e sentido, porque nós nos importamos com as pessoas e com a educação das relações étnico-raciais.

Ao mesmo tempo em que acompanhei o trabalho do UNIAFRO, decidi investigar o trabalho das professoras coordenadoras, a partir da questão que orientou a pesquisa: que sentidos as professoras coordenadoras do Curso de Aperfeiçoamento UNIAFRO atribuem às experiências vivenciadas no âmbito deste e de que forma contribuem para pensarmos as práticas antirracistas desenvolvidas no âmbito da Universidade Federal do Rio Grande do Sul? Galvão e Lopes (2010) afirmam a importância de se projetar os objetivos que definem para onde a pesquisa vai, ou seja, expressar a preocupação central. Nesta direção, para iluminar a questão de pesquisa, emergiram alguns objetivos, dentre eles, investigar os significados que as coordenadoras do UNIAFRO possuem das práticas e dos suportes teóricos que favorecem a inclusão da temática antirracista na universidade. Desta forma, procurei entender de que modo as trajetórias de professoras do UNIAFRO assumiram o compromisso com as questões raciais, ao descrever suas práticas pedagógicas no trato das ações antirracistas e os significados que elas atribuem ao curso.

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 extencionista na universidade. As professoras coordenadoras do Curso 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. Portanto as professoras coordenadoras representam mais do que sujeitas de pesquisa, elas representam sujeitas políticas, que atuam nos espaços de formação acadêmicos e nos diferentes segmentos da sociedade.

Durante a trajetória do curso de mestrado o processo de aprendizagem se dá no coletivo, digo isso quando temos a oportunidade de aprender também com nossos colegas e com suas pesquisas.

E durante o momento da pesquisa, no grupo de estudo dos orientandos dialogávamos sobre os temas de pesquisas dos colegas, partilhando nossos saberes, descobertas e possíveis referenciais em comum. Foi a partir da pesquisa da colega Camila Marcarini, sobre sujeitas políticas, que busquei referências acerca das mulheres como sujeitas políticas, ao afirmar que:

A utilização do feminino, por exemplo, com o uso da palavra sujeitas, não é simples acaso. O cuidado com o uso dos feminismos no texto tem como objetivo visibilizar o protagonismo das mulheres das mulheres nos espaços da universidade, assim como resgatar a presença das mulheres em todos os espaços, em suas capacidades humanas, intelectuais, em seu protagonismo político em todos os tempos históricos. (MARCARINI, 2017, p.37).

Para concretude desta pesquisa, foi importante estabelecer uma aproximação entre a teoria e a prática. Nesta perspectiva de 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.

Ao introduzir alguns elementos centrais da dissertação, apresento a organização dos capítulos. No primeiro, defino os aspectos metodológicos em que são apresentados fontes, documentos, entrevistas utilizados na pesquisa. A pesquisa no site do UNIAFRO e a edição do livro sobre o Curso de 2014 ajudaram a delimitar e a definir a ação das coordenadoras e sua representatividade na construção de uma política pública em prol da educação antirracista. Também consta, neste capítulo, de que forma se processaram os depoimentos orais, descrevendo quem são as sujeitas entrevistadas e o porquê desta escolha. As coordenadoras e fundadoras do Curso UNIAFRO/UFRGS são as protagonistas que

afirmaram: *“A certeza do caminho, de que é preciso produzir uma educação antirracista através do Curso UNIAFRO.”* (Lélia Gonzalez*).

No segundo capítulo, denominado “Quem traz na pele essa marca possui a estranha mania de ter fé na vida: contribuições das intelectuais negras para uma educação antirracista no Brasil”, apresento algumas contribuições de intelectuais negras acerca da educação antirracista, como afirma uma das sujeitas da pesquisa, Lélia Gonzalez*: *“Precisamos quebrar o mito da democracia racial, para as pessoas falarem sobre o racismo”*. Este capítulo apresenta o debate sobre a luta de mulheres negras na contramão do patriarcado e sobre uma educação antirracista e a afirmação da identidade negra numa perspectiva de enfrentamento ao racismo.

Dando continuidade à pesquisa, o terceiro capítulo “Maria de todas as raças: extensão e contexto do Curso UNIAFRO/UFRGS” está dividido em 3.1 A Universidade tem cor? 3.2 Breve histórico da política de extensão universitária no Brasil e na UFRGS; 3.3 Trajetória e histórias do Curso de Aperfeiçoamento UNIAFRO/UFRGS. Apresento também, neste capítulo, o Curso UNIAFRO a partir do olhar de suas coordenadoras, como afirma uma das protagonistas, Dandara*, *“Defender o Curso que acreditamos”*.

No capítulo quatro, “Multiplicando sonhos com outras Marias: sentidos e práticas antirracistas na perspectiva das sujeitas da pesquisa”, apresento a organização das entrevistas com as professoras coordenadoras do Curso UNIAFRO/UFRGS, por meio dos sentidos, significados que emergiram no transcorrer do trabalho: gênero, raça, ação antirracista. Além do protagonismo das professoras coordenadoras, a partir de suas experiências pedagógicas na construção de uma educação antirracista. É neste capítulo que interpreto os discursos das entrevistadas, por meio da análise de conteúdo (ANDRÉ,1983; MINAYO,2006).

Já no capítulo quinto constam as considerações finais, que é o espaço de retomar as questões centrais da pesquisa e apresentar o que foi compreendido ou que não foi possível alcançarmos em termos de resultados, ademais os limites e desafios futuros da pesquisa.

1. ASPECTOS METODOLÓGICOS

Descolonizar a mente – Afrosentir
Descolonizar o conhecimento – Múltiplos Saberes
Descolonizar o currículo – ERER
Descolonizar o Poder – anticapitalista-antipatriarcal

(Claudete da Silva – 16/08/2019)

Ao estabelecer o percurso metodológico trilhado para efetivação desta pesquisa, destaco os desafios enfrentados na elaboração e concretude da dissertação. 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 produzidos 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 evidenciar suas ações, sentidos, suas 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 interseções de raça e gênero.

1.1 Coleta de informações

As coletas das informações e o levantamento de dados empíricos exigiram a pesquisa bibliográfica, participação em congressos, eventos do curso, entrevistas, estudo do programa de extensão UNIAFRO, a seguir delineados.

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 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, entrevistaria oito professoras, mas obtive o retorno somente de cinco professoras, embora tenha enviado solicitação de agendamento para as outras três por e-mail. Para confirmar as entrevistas, enviei e-mail e fiz contato via WhatsApp para as entrevistadas.

A entrevista foi composta por seis questões abertas, para que as professoras expressassem as suas concepções sobre o tema (Anexo 3). 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.

Optei por usar nomes fictícios para as entrevistadas, tendo como referência nomes de mulheres negras que são referências de luta da comunidade negra brasileira. Desta forma apresento os nomes escolhidos e os resumos das biografias das mulheres que serviram de inspiração:

- I. Dandara: lutou contra o sistema escravocrata do século XVII. Foi esposa de Zumbi dos Palmares, último dos líderes do Quilombo dos Palmares. Dominava técnicas de capoeira e liderou a parte feminina do exército quilombola. Suicidou-se em meados de 1694, após sua prisão, para não voltar à condição escrava².
- II. Mãe Menininha do Gantois: foi uma das lideranças religiosas mais importantes do Brasil. Nasceu em 1894, na Bahia, sendo empossada como lalorixá aos 28 anos. Sucessora de sua tia avó, mãe Pulchéria, foi a quarta lalorixá do Terreiro do Gantois. Atuou no reconhecimento e popularização do Candomblé, realizando atos como: permitir que brancos e católicos frequentassem os Gantois, convencer os bispos baianos a permitirem a entrada de mulheres vestidas com as roupas tradicionais das religiões de matriz africana nas igrejas, além de influenciar no fim da obrigatoriedade de autorização policial para a realização dos rituais³.
- III. Carolina Maria de Jesus: autora do livro “Quarto de Despejo: Diário de uma favelada”. A obra, publicada em 1960 e vendida em mais de 40 países, retrata sua difícil vida numa favela de São Paulo. Ela era catadora de papel e usava

² Fonte: site Terra Educação. Fala! Universidades, <https://falauniversidades.com.br/> Acesso em: 08 mar. 2019.

³ Fonte: site Terra Educação. Fala! Universidades, <https://falauniversidades.com.br/> Acesso em: 08 mar. 2019.

alguns papéis como diário, o que deu origem ao livro. Semianalfabeta, denunciou, em textos duros, uma realidade inviabilizada⁴.

- IV. Marielle Franco: Socióloga, ativista e vereadora. Estudou sociologia graças a uma bolsa na PUC/RJ. Posteriormente cursou Mestrado em Segurança Pública na Universidade Federal Fluminense (UFF). Ativista de movimentos pelos direitos dos negros e das mulheres, entrou para a política filiando-se ao Partido Socialismo e Liberdade (PSOL) e foi assessora do deputado estadual Marcelo Freixo, atuando especialmente na Comissão de Direitos Humanos. Em 2018, Marielle Franco voltou suas atenções para a intervenção federal que ocorre no estado do Rio de Janeiro e se tornou uma das principais críticas deste projeto. Foi assassinada em 14 de março de 2018, junto com o seu motorista enquanto voltava para casa, após participar de um evento sobre mulheres negras no bairro da Lapa⁵.
- V. Lélia Gonzalez: dedicou sua vida à luta das mulheres negras no Brasil e é considerada atualmente um dos grandes nomes do movimento negro no país. Graduada em História e Filosofia, lecionou na rede pública de ensino e deu aula de Antropologia e Cultura Popular Brasileira na PUC-RJ. Lélia fez parte do Instituto de Pesquisas das Culturas negras (IPCN-RJ), do Movimento Negro Unificado (MNU) e do Nzinga Coletivo de Mulheres Negras. É autora das obras “Festas Populares no Brasil”, premiada na Feira de Frankfurt, e “Lugar de Negro”. Criou o conceito de Amefricanidade, que trata da questão fundante da América e do Caribe a partir da África (GONZALEZ, 1988).

Além das entrevistas semiestruturadas, utilizei, como coleta de dados, os registros e documentos referentes ao Curso de Aperfeiçoamento 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. Para Galvão e Lopes (2010), temos que aprender a lidar com as fontes, e isto exige cuidado,

⁴ Fonte: site Terra Educação. Fala! Universidades, <https://falauniversidades.com.br/> Acesso em: 08 mar. 2019.

⁵ Fonte: <https://pt.org.br> Acesso em: 20 jul. 2018

atenção, intuição, criatividade, sensibilidade e rigor, sendo assim, o pesquisador deverá estabelecer categorias. No caso desta pesquisa, os conceitos têm relação com raça/etnia/racismo, Políticas de Promoção da Igualdade Racial, sociedade/classes, identidades.

1.2 Análise e interpretação

Os processos de investigação dizem respeito a um conjunto de procedimentos para valorizar e compreender os dados empíricos em se articulam:

a teoria que fundamentou o projeto ou com outras leituras teóricas e interpretativas cuja necessidade foi dada pelo trabalho de campo, que tem os seguintes passos: a) ordenação dos dados; b) classificação dos dados e c) análise e interpretação propriamente dita. (MINAYO, 2016, p.26).

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 crítica acerca dos dissensos e das contradições dos significados e sobre as suas relações com o contexto (MINAYO, 2002, 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.

A seguir apresento alguns elementos do delineamento teórico e as contribuições de intelectuais negras no aspecto da elaboração e implementação da Educação para as Relações Étnico-raciais no Brasil.

2. QUEM TRAZ NA PELE ESSA MARÇA POSSUI A ESTRANHA MANIA DE TER FÉ NA VIDA: CONTRIBUIÇÕES DAS INTELLECTUAIS NEGRAS PARA UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA NO BRASIL

AFROSENTINDO

Esse afro sentir 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 nossa ancestralidade.

(Claudete da Silva, 18/04/2019)

Neste capítulo trato de experiências, conceitos, reflexões teóricas de algumas intelectuais negras, destacando a relevância do trabalho docente acerca da educação antirracista na universidade. Cabe destacar que as intelectuais negras que utilizei como referência para a compreensão do que se denomina educação antirracista são mulheres negras que produziram teorias com o movimento negro brasileiro e intelectuais negras que atuam como docentes em instituições de Ensino Superior. Também apresento alguns destaques das sujeitas desta pesquisa, tais como referência a suas experiências acadêmicas e bagagem intelectual em desenvolvimento nesta dissertação.

2.1 Luta de mulheres negras na contramão ao patriarcado e por uma educação antirracista

A partir do campo empírico, o que envolve as sujeitas da pesquisa, descobri as temáticas de interesse voltadas aos conceitos de raça/gênero e educação para as relações étnico-raciais. Um exemplo é Gládis Elise Pereira da Silva, uma das professoras coordenadoras e fundadora do Curso UNIAFRO/UFRGS que, desde os primeiros passos de sua trajetória intelectual, teve interesse nos temas de raça e gênero. Cabe destacar a sua tese de doutorado intitulada “O mundo na Caixa: gênero e raça no Programa Nacional Biblioteca da Escola - 1999 (PPGEDU - UFRGS, 2006). Nesta tese, a professora Silva pesquisa as representações de gênero e raça presentes no acervo de 110 obras que integram o Programa Nacional Biblioteca da Escola do ano de 1999. A análise articula-se em torno das representações de branquitude, negritude, masculinidade e feminilidade presentes no acervo.

Citei apenas uma das professoras sujeitas de minha pesquisa para sinalizar que elas estão comprometidas com as temáticas de raça, gênero, negritude. Ao retomar um diálogo que emerge das entrevistas, que denota representatividade,

postura e compromissos com a temática em estudo, destaco o relato de Mãe Menininha do Gantois:

“Eu fiz o Mestrado e Doutorado na FACED e a professora Gládis foi parte de minha banca de qualificação nos dois níveis. Ela também foi minha professora no curso de Pedagogia. A única professora negra. Talvez eu tenha tido outros, talvez substitutos que não me marcaram. A professora Gládis sempre foi minha inspiração no estudo, na trajetória profissional e pessoal. Numa época que não tinha a lei 10.639/03 eu sempre me interessei pelo tema”.

As outras professoras participantes também possuem produção acadêmica com essa abordagem, portanto são intelectuais assumidamente ligadas à educação antirracista e pela diversidade cultural e gênero. Na concepção de Santos, tanto os intelectuais negros como os negros intelectuais interagem para construir um espaço acadêmico racialmente igualitário. Assim, o autor define a categoria “negros intelectuais”:

Neste sentido, negros(as) intelectuais são, em realidade, os(as) acadêmicos(as) com marcadores de ascendência negra (como, por exemplo, pele escura) que sofreram ou sofrem influência direta ou indireta dos movimentos sociais negros, incorporando desses o preceito de não se resignar ao racismo, não aceitando com passividade a discriminação e o preconceito raciais e, conseqüentemente, as desigualdades raciais. Preceito esse que, associado e em interação com o conhecimento acadêmico científico adquirido dos programas de pós-graduação das universidades brasileiras e/ou estrangeiras, produz nesses(as) intelectuais um ethos acadêmico ativo que orienta as suas pesquisas, estudos, ações, assim como as suas atividades profissionais de professores(as) universitários(as). Tal conduta acadêmica leva-os(as) a pesquisar as relações raciais brasileiras, o racismo, o preconceito, a discriminação, as desigualdades raciais e suas conseqüências virulentas para a população negra, a partir de um ponto de vista que recusa a colonização intelectual eurocêntrica. Mais ainda: tal conduta os induz a pensarem sobremaneira na necessidade de implementação de políticas de promoção da igualdade racial, visando não só a eliminar as desigualdades raciais entre os vários grupos étnico-raciais no Brasil, especialmente entre negros e brancos, mas também banir o racismo da sociedade brasileira. (SANTOS, 2011, p.23).

Dentre as intelectuais negras que estabelecem experiências formativas com interlocução com os movimentos sociais negros está a professora Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, destaque no debate e na elaboração em torno do artigo 26A da LDB de 1996, seus desdobramentos e as orientações na implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e

para o ensino de História e Cultura Afro-brasileira, Africana e Indígena (BRASIL, 2004). Segundo Silva (2007), a educação das relações étnico-raciais:

tem por alvo a formação de cidadãos, mulheres e homens empenhados em promover condições de igualdade no exercício de direitos sociais, políticos, econômicos, dos direitos de ser, viver, pensar, próprios aos diferentes pertencimentos étnico-raciais e sociais. Em outras palavras, persegue o objetivo precípua de desencadear aprendizagens e ensinamentos em que se efetive participação no espaço público. Isto é, em que se formem homens e mulheres comprometidos com e na discussão de questões de interesse geral, sendo capazes de reconhecer e valorizar visões de mundo, experiências históricas, contribuições dos diferentes povos que têm formado a nação, bem como de negociar prioridades, coordenando diferentes interesses, propósitos, desejos, além de propor políticas que contemplem efetivamente a todos. (SILVA, 2007, p.490).

São vários os elementos inseridos nesta afirmação acerca da educação para as relações étnico-raciais, entre eles o da reivindicação pela presença dos diversos segmentos étnico-raciais nas universidades, nas pesquisas acadêmicas e nos cursos de formação de professores. A EREER aponta as marcas deixadas pelo racismo presente tanto nas escolas, nos seus diferentes níveis, quanto nas instituições de ensino superior, visando à ocupação de espaços daqueles que sofrem os atos de discriminação racial, afim de que sejam ouvidos, respeitados e expressem diferentes modos de ser, viver, organizar suas lutas, como povo negro, pelas marcas e contribuições nas culturas africanas e afro-brasileira. Conforme as “Orientações e ações para a educação das relações étnico-raciais”, há que se romper o silêncio deixado pelo racismo:

O silêncio da escola sobre as dinâmicas das relações raciais tem permitido que seja transmitida aos(as) alunos(as) uma pretensa superioridade branca, sem que haja questionamento desse problema por parte dos(as) profissionais da educação e envolvendo o cotidiano escolar em práticas prejudiciais ao grupo negro. Silenciar-se diante do problema não apaga magicamente as diferenças, e ao contrário, permite que cada um construa, a seu modo, um entendimento muitas vezes estereotipado do outro que lhe é diferente. Esse entendimento acaba de modo acrítico, conformando a divisão e a hierarquização raciais (MEC/SECAD-CAVALLEIRO, 2006, p.21).

É bastante discutido o silenciamento das relações raciais dentro dos ambientes escolares, porém é preciso romper esse silêncio, pois ele deixa marcas nas pessoas afetadas pelo racismo. Muitas vezes, crianças negras são ensinadas a não reagirem diante das agressões e discriminações e as crianças agressoras não são corrigidas por seus atos. Esse ato legitima a intolerância racial de crianças brancas e, geralmente, silencia a defesa de crianças negras em situações de injúrias, e de discriminação. Diversos casos de dificuldades de aprendizagem das crianças negras estão diretamente ligadas a sua baixa autoestima.

Outro fator de silenciamento diz respeito ao fato da ausência da cultura negra brasileira nos livros didáticos, esse é um elemento que o movimento negro (MNU, APNs, UNEGRO etc), há décadas, sinaliza. Logo o silenciamento ou a invisibilidade do patrimônio cultural negro se dá de diversas maneiras. Portanto, o silêncio não se dá pelo lado dos que reivindicam a sua presença e a valorização da etnia, cultura e valores civilizatórios, mas daqueles que insistem em não ouvir, não estar aberto para a diversidade e pluralidade cultural, ao sistema de uma sociedade que possui um racismo estrutural e institucionalizado.

Segundo Gomes (2017), no movimento negro e, especialmente, entre seus agentes, encontramos muitas intelectuais negras envolvidas diretamente com a temática da educação antirracista desde o início dos anos 1980. Parte dos debates sobre a questão racial materializaram-se a partir dos PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais). Os PCNs foram uma tentativa de evidenciar as diferenças culturais e raciais, integrando-os ao currículo e atendendo à reivindicação do movimento negro.

É importante ressaltar que estas intelectuais negras e outras educadoras negras tiveram uma forte inserção na educação a partir dos movimentos sociais negros, ou seja, que estavam em ação nas secretarias de educação, nas escolas, nas comunidades negras e, ao mesmo tempo, construindo e ressignificando o sentido da negritude em suas vidas e na vida de outras pessoas. E é partir do exemplo dessas educadoras que buscamos construir nossa identidade no mundo, com o olhar sempre voltado para o pertencimento e o agir: mulher negra, educadora, ativista onde estiver, porque entendemos que somos ativistas da vida, pela busca da igualdade racial, contra o machismo, o colonialismo⁶ e qualquer forma de opressão e ativistas pela busca do conhecimento, em busca de uma sociedade menos injusta, menos consumista que destrói o ser pelo ter. É preciso ter a coragem destas mulheres que lutam, que acreditam na mudança, que enfrentam os desafios de um racismo estrutural o qual busca silenciar, aprisionar nossos corpos e nos submeter às suas desigualdades. Mas isto não nos amedronta ou impede que sigamos em frente com ações antirracistas.

⁶ “O conceito de colonialismo denota uma relação política e econômica na qual a soberania de uma nação ou de um povo depende do poder de outra nação, o que torna essa nação um império. Já a colonialidade refere-se aos padrões de poder duradouros que surgem como resultado do colonialismo, mas que definem a cultura, o trabalho, as relações subjetivas e a produção de conhecimento.” (SANTOS, 2019, p.164)

Um símbolo da resistência foi a Marcha das Mulheres Negras, tendo como uma de suas idealizadoras Nilma Bentes (na época ela era fundadora do Centro de Estudos e Defesa do Negro do Pará) a Marcha ocorreu em 2015 em Brasília, contou com a presença de cerca de 30 a 50 mil mulheres negras de todas as regiões do Brasil.

Segundo Nilma Bentes “a iniciativa da Marcha foi sendo construída entre diferentes setores e organizações de mulheres negras entre os anos de 2011 a 2015, ressaltando a luta contra o racismo, a violência e a favor do direito à vida”⁹(BENTES, 2015, p.9). A marcha ocorreu no contexto em que a primeira mulher presidente do Brasil sofria um processo de *impeachment* e o intuito principal foi consolidar a força e a voz das mulheres negras em favor da igualdade de direitos, por um país mais justo e democrático com a valorização dos saberes e da cultura afro-brasileira. Durante esta marcha, as mulheres negras enfrentaram represálias, inclusive houve confronto com grupos de origem fascista, armados que invadiram o espaço de protesto – lá estavam mulheres idosas, jovens, negras, não-negras. Segundo o relato de pessoas que participaram da marcha, a preocupação no momento do enfrentamento foi o cuidado com as representantes mais velhas que não tinham como se proteger de tiros e possíveis agressões. Consta o seguinte na carta: “Marcha das Mulheres Negras contra o Racismo e a Violência e pelo bem viver como nova Utopia” que lideranças negras elaboraram:

Nós, mulheres negras do Brasil, irmanadas com as mulheres do mundo afetadas pelo racismo, sexismo, lesbofobia, transfobia e outras formas de discriminação, estamos em marcha. Inspiradas em nossa ancestralidade somos portadoras de um legado que afirma um novo pacto civilizatório. A sabedoria milenar que herdamos de nossas ancestrais se traduz na concepção do Bem Viver, que funda e constitui as novas concepções de gestão do coletivo e do individual; da natureza, política e da cultura, que estabelecem sentido e valor à nossa existência, calcados na utópica de viver e construir o mundo de todas(os) e para todas(os). Na condição de protagonistas oferecemos ao Estado e à sociedade brasileira nossas experiências como forma de construirmos coletivamente uma outra dinâmica de vida e ação política, que só é possível por meio da superação do racismo, do sexismo e de todas as formas de discriminação, responsáveis pela negação da humanidade de mulheres e homens negros.

7

⁷ Disponível em: <https://www.geledes.org.br/carta-das-mulheres-negras-2015> Acesso em 02 nov.2019.

De lá pra cá, muitas dessas lideranças sofrem investidas contra suas vidas; nos terreiros, nas ruas, cada liderança busca apoio no coletivo para enfrentar os seus desafios diante do autoritarismo que cresce acelerado em nosso país, um exemplo foi o assassinato da vereadora carioca Marielle Franco, brutalmente alvejada em 14 de março de 2018. Para as mulheres negras, este desafio é uma constante desde os primeiros momentos da história da sociedade brasileira, uma vez que muitas tiveram um papel importante de resistência, não por se colocarem como heroínas no processo de escravidão e no pós-abolição, mas por serem mulheres que enfrentaram com garra, radicalidade e coragem os desafios na desconstrução da dominação física, econômica e cultural da população negra brasileira.

E, hoje, a luta das mulheres negras reveste-se em novas frentes coletivas (Nzinga, Dandaras, Geledés etc.) de enfrentamentos contra a violência, consequência do machismo e do autoritarismo, abrindo espaços no mercado de trabalho e na academia. No dia 02 de maio de 2018, aconteceu o Festival de Literatura de Porto Alegre, na UFRGS, que teve como homenageada a escritora Conceição Evaristo. Esta data foi memorável e contou com a presença desta intelectual e ativista negra. Em sua fala, ela ressaltou, principalmente, que a sua candidatura à Academia Brasileira de Letras não deve se tornar uma exceção, e, sim, que sua visibilidade ressoe para visibilidade do coletivo para outras mulheres negras. Estas palavras de Conceição Evaristo só torna evidente o que afirma Patrícia Hill Collins (2019) – uma característica interessante de muitas feministas negras é que elas não se restringem a se pensar somente como teóricas, mas como ativistas militantes. Desta forma, o Feminismo Negro tem caráter político e intelectual de construção teórica de mulheres negras e brancas que discutem e disputam projetos que considerem as diferenças a partir da diversidade para um pensamento decolonial (SANTOS, 2019).

A luta feminina esteve presente em vários espaços da sociedade brasileira, enfrentando as desigualdades sociais, culturais e econômicas e, por que não dizer até contra o preconceito da capacidade intelectual das mulheres dentro da academia, pois o conhecimento se pauta por um poder branco, masculino e de classe economicamente superior. Aos poucos, a presença feminina tem ingressado nos espaços universitários, mas, desse percentual, as mulheres negras representam apenas 3%. Não bastasse o percentual pequeno de mulheres negras na academia,

ainda é necessário reivindicar o direito à diferença. Segundo o artigo “experiências de professoras intelectuais negras na universidade: entre o direito à diferença e a competência pedagógica”, de Sônia B. dos Santos e Ilaina Damasceno:

o modo como as mulheres se constituem profissionalmente, dos interesses pelas questões sociais entrecruzadas com as questões étnico-raciais e de gênero vão orientando as aspirações profissionais, inclusive no que se refere à explicitação das desigualdades, dos preconceitos e discriminações raciais, de gênero, e classe, da injustiça e vulnerabilidades sociais e violência, mas também por outro lado, este mesmo ambiente se constitui em exemplos formadores de experiência do ponto de vista da resiliência, do uso da educação e da cultura como lugares de resistência e construção de história, memória e identidades, em especial, em termos étnico-raciais e culturais. (SANTOS; DAMASCENO, 2019, p. 80-81).

Como consta nos documentos que tratam das Orientações e ações para a Educação das Relações Raciais (BRASIL, 2006), os esforços, reivindicações e propostas históricas para a EREER tiveram, e ainda tem, o braço forte de várias frentes do Movimento Negro, em especial os de mulheres negras, destacando entre elas as intelectuais negras, que buscam a estruturação de uma política nacional calcada em práticas antidiscriminatórias e antirracistas. Nos grupos de estudos e pesquisas destas mulheres negras intelectuais e professoras universitárias, observa-se que o exercício da docência no ensino superior se dá também pela perspectiva de questões sociais e étnico-raciais acompanhados pelos valores culturais afro-indígenas. Nilma Lino Gomes, educadora da UFMG que intervém nos debates acadêmicos sobre as questões raciais, aponta que há uma pequena parcela de intelectuais negros na universidade (sobretudo nas públicas) e que, no espaço das produções científicas, existe poucos lugares para a divulgação da temática étnica. Porém estes poucos intelectuais negros, que atuam em condições adversas ou em situação de desigualdade acadêmica, possuem posicionamento político, demarcando uma composição étnico-racial.

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 sociorracial conseguem ativar em nós a capacidade de espanto e de indignação que sustentam uma nova teoria e uma nova prática inconformista, desestabilizadora e rebelde 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.

Estes novos conhecimentos precisam ser a favor do que e de quem estão sendo assumidos. Segundo Boaventura dos Santos (2005), 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, como defendem Ribeiro e Marques (2019, p.210):

Notamos que a mudança tem acontecido por meio das políticas afirmativas no espaço universitário, porém ainda precisa acontecer essa mudança nos currículos e os aspectos simbólicos serem incluídos na cultura acadêmica que é tão arraigada de valores eurocêntricos, haja vista que os mesmos influenciam de forma positiva como negativa. Talvez esteja aí um dos grandes desafios das universidades.

Ou ainda, a reinvenção da emancipação social, à medida que entende que o processo não se dá somente com teorias e métodos prontos, mas também com uma Sociologia das Ausências e das Emergências (2006). No que se refere à visibilidade de novas formas epistemológicas, capazes de proporcionar a tão sonhada emancipação, transformando as ausências em presenças. Neste mesmo sentido, da presença e da visibilidade negra, a autora Djamila Ribeiro (2017) chama a atenção ao fato de que precisamos restituir humanidades negadas, principalmente as das mulheres negras, que são as herdeiras do patrimônio ancestral e têm em suas mãos

o compromisso de conferir visibilidade às histórias de vitórias e criatividade que as mulheres carregam.

Trata-se de falar a partir do que se vive e viver a partir do que se fala, ou seja, assumir não só a fala enquanto mulheres negras e intelectuais, como também aderir às práticas de vida pautadas na diversidade e pluralidade, como é o caso da educação para as relações étnico-raciais, que se fortaleceu por meio do Artigo 26A (LDB,1996). Ademais promover ações para que, nos espaços escolares, todas e todos sejam tratados com respeito em sua diversidade, desacomodando as práticas ou anti- práticas dos docentes, porque, ao negarem ou silenciarem as discriminações reais, estão a favor do racismo, do machismo, concordando com um discurso e práticas hegemônicas. Ainda, segundo Djamila Ribeiro (2017, p.79):

Falar de racismo, opressão de gênero, é visto geralmente como algo chato “mimimi”, ou outras formas de deslegitimação. A tomada de consciência sobre o que significa desestabilizar a norma hegemônica é vista como inapropriada ou agressiva porque aí se está confrontando poder.

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. Neste sentido, Angela Davis, em sua palestra no dia 25 de julho de 2017 na Universidade da Bahia, durante o evento “Julho das pretas”, afirmou que as mulheres negras precisam desconstruir o controle. Esse controle do domínio físico e psicológico que atravessa os corpos negros pelo racismo, deixando marcas que precisam ser transformadas em armas de defesa. Uma dessas estratégias é conhecer a história e o papel das mulheres negras, e, desta forma, destruir a colonização das mentes e construir, de forma autodeterminada, os pensamentos e comportamentos. Segundo Angela Davis, é necessário nos reconhecermos como mulheres negras: “Sim, somos mulheres, mulheres negras”. Este assumir-se enquanto mulher negra agrega o debate sobre raça, racismo e relações raciais, ao se posicionar como um sujeito político e intelectual, como bem lembra Gomes (2017, p.73):

O movimento de Mulheres Negras merece destaque quando refletimos sobre os saberes e aprendizados políticos. A ação das ativistas negras constrói saberes e aprendizados políticos, identitários e estético-corpóreos específicos.

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.

Volto a reforçar a importância das mulheres negras intelectuais que nos ajudam a entender questões tão importantes, como a formação da identidade negra, raça, racismo e antirracismo. São saberes construídos nas lutas, nos estudos, nas pesquisas sobre emancipação. Assim são produções acadêmicas que direcionam para as reflexões, afirma Gomes que:

A meu ver, raça e etnia apresentam dimensões diferentes em uma mesma questão. Mesmo que vejamos a população negra como um grupo étnico, não podemos desconsiderar as suas singularidades, as quais remetem à descendência africana, aos padrões físicos e estéticos específicos. A existência dessas particularidades interfere na forma como o racismo, a discriminação e o preconceito racial incidem na vida dos diferentes sujeitos. Interfere também, na forma como se dá o processo de construção da identidade racial de negros, mestiços e brancos em nosso país. (GOMES, 2017 p.91).

A formação social fundada na categoria raça constitui, nas Américas, conotações identitárias associadas a relações de dominação, hierarquias, valores e lugares sociais. Essa experiência histórica configurou-se em uma dinâmica de dominação da conquista. A gênese desta estratégia deu-se pela exploração do trabalho africano e indígena (QUIJANO, 2005). A Europa constituiu-se como centro do mundo e dissemina um conhecimento com base em teorias hegemônicas, nas práticas e relações de superioridade/inferioridade. Assim, a temática racista, fundada na origem do Estado brasileiro como forma de um grupo dominar/controlar o outro, se prolonga nos aparelhos jurídicos, sociais e culturais. No caso brasileiro, o colonialismo foi um dos responsáveis pelas desigualdades sociais, presente desde a estruturação inicial da sociedade. Como nos aponta Santos (2009, p.16):

Encontramos as raízes da desigualdade na sociedade brasileira, sobretudo na forte concentração de terra e nas relações sociais advindas do trabalho escravista, que deram origem a uma rígida estratificação de classes sociais. A distância social entre as elites proprietária rural e a massa de trabalhadores delineou as bases da atual concentração de renda.

Uma das razões para o triunfo do atraso e das condições de permanência das marcas desse passado no país encontra-se na origem que foi extremamente desigual para a população. O poder econômico e político e suas formas jurídicas foram produtos do trabalho explorador das elites coloniais e pós-coloniais. Desta forma, no pós-abolição, as desigualdades sociais entre brancos e negros se

intensificaram ainda mais, levando a população negra para as camadas menos favorecidas. A abolição não foi acompanhada por nenhum direito e, sim, por uma reconfiguração racial do Estado. Notadamente, a independência foi resultado dos acordos e interesses de segmentos que representavam a metrópole, no qual a população negra e indígena nem sequer foi consultada. Há pouco mais de um século, vivíamos num “paraíso” da Terra de Santa Cruz, marcados pelo regime da Casa Grande e Senzala (FREYRE,1998). Os antepassados portugueses defendiam a escravidão como algo natural e tinham o apoio espiritual das igrejas para justificar odiosas desigualdades entre humanos. Por meio da Bula Papal Dum Diversas, de 16 de junho de 1452, o papa Nicolau concedeu aos Reis de Portugal e da Espanha a livre permissão de invadir, buscar, capturar os pagãos e quaisquer outros incrédulos para reduzi-los à perpétua escravidão.

O Brasil adotou a escravidão como política econômica mais duradoura das Américas, e com isto transportou o maior número de africanos escravizados, cerca de 4 milhões. Esse processo relegou aos povos africanos a total desumanização e serviu de combustível para as bases do capitalismo mercantilista internacional (SANTOS, 2001). O elemento essencial para legitimar a escravidão colonial, antes de qualquer outro, foi o racismo desenvolvido no século XV, o qual tinha como base científica a superioridade de povos europeus em relação aos africanos e indígenas. O contexto que relegou saberes produzidos historicamente coloca em dúvida conhecimentos tradicionais e desafia a construção de políticas antirracistas nas instituições de ensino. A seguir, tratarei da formação da identidade negra em uma perspectiva de enfrentamento ao racismo

2.2 A afirmação da identidade negra numa perspectiva de enfrentamento ao racismo e as políticas públicas

Afro sentir/consentir

Meu afro sentir me contou o que a história escondeu,
que meus ancestrais lutaram cada dia de suas vidas,
com toda força que lhes cabia nos seus corpos negros.

Meu afro sentir me contou o que a ciência não sabe,
que no meu DNA eu trago, em cada célula, em cada partícula,
o espírito das negras guerreiras que resistiram à escravidão.

(Claudete da Silva, 06/03/2019)

O conceito de identidade é muito complexo e também pouco compreendido na ciência social contemporânea, optei por desenvolver a ideia de identidade a partir do movimento de resistência, de luta e de orgulho de pertencimento ao povo negro, a partir de Joaquim, que define a identidade étnica como:

O principal significado emocional de pertinência a um grupo étnico é um princípio organizador e mobilizador de interesse de grupos específicos, com isto podendo possuir uma conotação positiva. Grupos étnicos são grupos cujos membros possuem uma identidade distinta e atribuída e, ao mesmo tempo, têm, basicamente, cultura, origem e história comuns. (JOAQUIM, 2001, p. 52)

A identidade racial é um processo construído socialmente e se processa de forma individual e, ao mesmo tempo, coletiva. No Brasil, a cor da pele e a identidade racial são autodescritivas, ou seja, o sujeito se autodeclara preto, pardo, indígena, amarelo ou branco. Porém essa dita autodeclaração não é tão fácil para pessoas negras, como nos adverte Sueli Carneiro:

Vem dos tempos da escravidão a manipulação da identidade do negro de pele clara como paradigma de um estágio mais avançado de ideal estético humano; acreditava-se que todo negro de pele escura deveria perseguir diferentes mecanismos de embranquecimento. Aqui, aprendemos a não saber o que somos e, sobretudo, o que devemos querer ser. Temos sido ensinados a usar a miscigenação ou a mestiçagem como carta de alforria do estigma da negritude: um tom de pele mais claro, cabelos mais lisos ou um par de olhos verdes herdados de um ancestral europeu são suficientes para fazer alguém que descenda de negros se sentir pardo ou branco. (CARNEIRO, 2011, p.64).

O sistema racial brasileiro criou, historicamente, uma espécie de bloqueio do consciente negro no sentido de reconhecer e afirmar a dimensão positiva de sua *self*. Vejamos alguns aspectos das políticas de Estado que sacramentaram o racismo estrutural e a negação do empoderamento negro: a) A lei complementar à constituição de 1824 que afirmava que negros e indígenas não podiam frequentar escolas, pois eram considerados doentes de moléstias contagiosas. Inicia-se aí uma “trilha do círculo vicioso”, o processo de exclusão a conhecimentos sistematizados na sociedade, escola, universidades que reforça desigualdades de acesso a bens sociais e culturais na contemporaneidade; b) A lei de terras de 1850 que colocava o território brasileiro na lógica do mercado na forma de compra, venda e interpunha para os negros e indígenas qualquer forma de apropriação de áreas que eles estavam ocupando. Esse processo denota a forma como racismo estrutural vai se constituindo na sociedade brasileira. Ao mesmo tempo que é um desafio a pensar saídas antirracistas que apontem na direção de valorização da diversidade ambiental, cultural que os territórios negros ajudam a manter; c) A lei do ventre livre,

1871, e a lei do sexagenário, em 1885, implicavam em uma grande contradição: como uma criança pode ser livre numa sociedade escravizada? O que as leis faziam era separar as crianças de suas famílias e lhes passavam para o Estado que, na maioria das vezes, as abandonava à própria sorte. Ao descartar um idoso e abandonar a criança se constituiu na sociedade brasileira um sistema perverso de relações sociais que não reconhece o papel fundamental da mulher negra, não respeita o fruto de seu ventre e desrespeita as dimensões ancestrais da cultura africana e afro-brasileira; d) O decreto 528, de 28/06/1890, incentivou, com o auxílio pecuniário direto da União, as imigrações europeias e asiáticas (SANTOS, 2001, p.65).

Esta foi uma política de Estado desenvolvida no pós-abolição com o intuito de substituir a mão de obra africana que estava preparada para assumir funções importantes em diversos postos de trabalho. Um outro aspecto que corrobora esta hipótese é a pesquisa de Florestan Fernandes (2008) que trata da “Integração dos negros na sociedade de classes” e que reconstrói o drama que o negro vivera na difícil tarefa de adaptar-se aos moldes da sociedade de trabalho livre depois da abolição. Este estudo também objetiva desvelar que essa política visava promover o branqueamento da população brasileira, o que gerou consequências simbólicas na sociedade e na educação ao referendar os valores da sociedade branca como meta a ser seguida (religião, branqueamento, estética, relacionamentos etc.) e negatizando as matrizes africanas, afro-brasileiras e indígenas (capoeira, samba, batuques, oralidade etc.). Esta é uma narrativa que esteve sempre regulada pelas relações entre o senhor e o escravo, a fim de impedir a mobilidade social e, assim, determinar os espaços de poder ocupados por brancos e não-brancos na sociedade. Como já salientado, aprendemos a não saber o que somos e o que precisamos querer ser, quando deveríamos aprender, desde cedo, quem somos e quem queremos ser. Para construir nossa identidade racial, por meio de elementos culturais da ancestralidade, a qual pertencemos, é necessário um trabalho de autoestima, porque a identidade étnica é construída, e a maioria das pessoas não para pra imaginar e entender o que significa a autodescrição.

Vejo como um processo de subjetivação política, social, individual (KILOMBA, 2019, p. 74), que passa tanto pelas marcas que o indivíduo carrega no corpo bem como, pelas formas de descrever, analisar determinadas práticas em contextos territoriais. Este modo rompe com a noção de um sujeito identitário, fixado,

essencializado, intencional, fixo que podemos encontrar em todos. O que teríamos são modos de subjetivação e sua constituição em relações de poder, saber e ser. Trata-se de uma análise das relações de forças, tomando as práticas pelas quais as pessoas são compreendidas e pelas quais agem, ou seja, a questão genealógica de “como nos tornamos o que somos”? Desta forma, é preciso foco na autoestima, principalmente de crianças negras, ofertada por meio de um currículo escolar que expresse conhecimentos e vivências da cultura afro-brasileira, ultrapassando os limites de atividades desenvolvidas em datas comemorativas, como o 20 de novembro ou 13 de maio. É necessário também dialogar sobre as relações raciais que se estabelecem dentro dos espaços escolares. Concordando com Romão:

Falar sobre o índio no dia 19 de abril e sobre os afro-brasileiros no dia 13 de maio pouco contribui para que as crianças se compreendam como originárias de povos que estão além da discriminação e da escravização. A visibilidade sobre estes segmentos na sala de aula tem de fazer parte de todas as rotinas escolares (ROMÃO, 2001, p.165)

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 preconceitos e racismo.

Também enquanto educadora negra, percebo o quão importante foi ter participado de diversos seminários, eventos, ações acerca das relações étnico-raciais na educação, e ter a compreensão de que outros educadores necessitam da formação continuada para contribuir na construção de práticas antirracistas nos espaços em que atuam, conhecendo as potencialidades e as contribuições culturais de todas as etnias brasileiras. Considero, então, fundamental que os educadores construam a consciência crítica no seu papel enquanto ser político, como afirma Paulo Freire:

Faz parte igualmente do pensar certo a rejeição mais decidida a qualquer forma de discriminação. A prática preconceituosa de raça, de classe, de gênero ofende a substantividade do ser humano e nega radicalmente a democracia. Quão longe dela nos achamos quando vivemos a impunidade dos que matam meninos nas ruas, dos que assassinam camponeses que lutam por seus direitos, dos que discriminam os negros, dos que inferiorizam as mulheres. (FREIRE, 1996, p.39-40).

Segundo a compreensão de que para os educadores terem uma prática antirracista, *a priori*, precisam estar comprometidos com um processo de desconstrução de práticas racistas e discriminadoras, carregadas de estereótipos perversos contra negros e indígenas e assumir uma educação inclusiva, pautada em identidades culturais capazes de recuperar saberes e fazeres das tradições africanas e afro-brasileiras como também indígenas. Obviamente que o racismo presente nas escolas e fora delas não são, de forma alguma, responsabilidade somente dos educadores, porém os professores são parte fundamental da construção de uma educação inclusiva e antirracista. As políticas públicas contribuem na forma da lei, como é o caso do Artigo 26 A, que obriga os estabelecimentos públicos e particulares de Ensino Básico a inserirem no seu currículo os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira, assegurando, assim, a abrangência da diversidade étnica que necessita fazer parte das práticas educacionais.

Desta maneira considero que na formação de educadores também faz parte a elaboração de materiais didáticos que colaborem, enquanto referências de pesquisa, para o estudo da história e cultura afro-brasileiras, contribuindo, desta forma, para a construção do processo de identidade étnica e para as reflexões sobre as intervenções sociais dos negros. Ademais são ferramentas para provocar mudanças e conquistar espaços, por meio da inclusão de pessoas negras, subtraindo as desigualdades sociais que estas enfrentam ao longo da história do país.

Segundo Sueli Carneiro (2011), a identidade étnica perde força devido ao mito racial de que somos todos iguais e da dita miscigenação racial, que tem se prestado a diferentes usos políticos e ideológicos:

Em primeiro lugar, a miscigenação vem dando suporte ao mito da democracia racial, na medida em que o intercuro sexual entre brancos, indígenas e negros seria o principal indicativo de nossa tolerância racial, argumento que omite o estupro colonial praticado pelo colonizador sobre mulheres negras e indígenas...Em segundo lugar, a miscigenação tem constituído um instrumento eficaz de embranquecimento do país por meio da instituição de uma hierarquia cromática e de fenótipos que têm na base o negro retinto e no topo o "branco" (CARNEIRO, 2011, p.28-29).

Toda essa classificação, segundo Carneiro, serve para fragmentar os considerados pardos e pretos (conforme categorias utilizadas pelo IBGE). Do ponto de vista social esses dois grupos ocupam as mesmas condições de vida, ou seja, estão nas camadas mais inferiores econômica e estruturalmente, inclusive sofrem os mesmos tipos de discriminações e racismo. Desconstruir o mito da democracia racial

é tarefa pautada por vários intelectuais negros e pelo movimento negro. Gomes (2017,p.21) afirma que “no caso do Brasil, o Movimento Negro ressignifica e politiza afirmativamente a ideia de raça, entendendo-a como potência de emancipação, e não como uma regulação conservadora”, desta forma a identidade passa a ser um exercício de cidadania.

No capítulo seguinte, abordarei os processos afirmativos construídos ou em construção a partir das políticas públicas de ensino superior, bem como os movimentos de resistência dos sujeitos que compõem a universidade brasileira, daqueles que buscam mudanças, tanto fora quanto dentro dela, partir da ecologia dos saberes: movimentos sociais, camponeses, indígenas, negros e todas e todos que acreditam que a universidade pode ser um espaço público e democrático.

3. MARIA DE TODAS AS RAÇAS: EXTENSÃO E CONTEXTO DO CURSO UNIAFRO/UFRGS

Afro enegrecer

Meu afro sentir sentiu, ouviu dentro de cada memória
de cada voz falada ou silenciada.
O som dos tambores, o som do berimbau, das vozes
que precisam ser ditas para que outras vozes
se tornem ouvidas.
Essas vozes dizem que sabemos sim
o que nos torna fortes.
Meu Afro sentir é meu enegrecer.

(Claudete da Silva, 06/03/2019)

3.1 A universidade tem cor?

Se observarmos o processo de escolarização no Brasil, constataremos que o acesso à escola deu-se de maneira muito desigual. Sendo que vários grupos, entre eles, mulheres, negros e indígenas tiveram seu o ingresso, neste espaço, tardio. O mesmo aconteceu nas universidades, que permitia o acesso somente daqueles que eram detentores do poder econômico. No Brasil, a universidade não foi criada para todos. De acordo com Fávero:

A universidade foi criada não para atender às necessidades fundamentais da realidade da qual era e é parte, mas pensada e aceita como um bem cultural oferecido a minorias, sem uma definição clara no sentido de que, por suas próprias funções, deveria se constituir em espaço de investigação científica e de produção de conhecimento. (FÁVERO, 2006, p.19)

É necessário compreender como surgiu o ensino superior no Brasil e como ele se constituiu em uma educação para as elites.

O Brasil, após 1822, adotou um modelo bonapartista de educação, emulando o sistema francês de escola primária, liceu, escola normal, escolas politécnicas e faculdades (FÁVERO, 2006). O ensino superior era realizado nas faculdades de Medicina da Bahia e do Rio de Janeiro, nas faculdades de Direito de São Paulo e Recife, em escolas politécnicas e escolas de mineração e agricultura. Nessas instituições, prevaleceram cursos de entrada direta, currículos fechados, baseados em disciplinas, com um modelo retórico de ensino-aprendizagem, cátedras, aulas magnas e diplomas licenciadores de profissão. O positivismo das lideranças da Primeira República, que orientou a reorganização do Estado brasileiro após o Império, ampliou a influência cultural francesa, reafirmando o modelo de educação superior bonapartista (CUNHA, 2008, p.102).

Neste período histórico, o Brasil estava no processo da escravidão, portanto não foram inseridas, nem nas escolas tampouco nas instituições de ensino superior, as pessoas negras. Em 1934, é criada a primeira universidade brasileira, a Universidade de São Paulo. Instituída por lei estadual, mediante a associação de faculdades existentes e a criação da Faculdade de Ciências, Letras e Artes, ela foi datada no pós-abolição, passados 46 anos da abolição da escravatura. Assim, o ingresso de negros nas escolas e nas universidades foi muito tardio devido ao processo de escravização; as ações afirmativas para a população negra evidenciam a mudança de cenários em espaços de educação anteriormente ocupados apenas por brancos.

A partir de movimentos de intelectuais e de estudantes foram elaboradas propostas para a universidade ser um espaço público e democrático. Segundo Fávero (2006), é a partir dos anos 1940, e início dos anos 1950, que se esboçam nas universidades algumas tentativas de luta pela autonomia universitária, mas a situação, naquele momento, não mudou muito. Multiplicaram-se as universidades, no entanto houve predomínio da formação profissional, seguindo a lógica e os modelos das Universidades Napoleônicas. Na década de 1950, com a industrialização e o crescimento econômico, tornou-se visível que a universidade não estava acompanhando este processo, pois suas instituições eram precárias e necessitavam de mudanças – o que ocorreu nos anos 1960, com a reformulação estrutural por meio do plano de diretrizes para a reforma da universidade do Brasil.

As reformas universitárias, com destaque à ocorrida em 1968, buscaram a autonomia relativa e fortalecimento da Pós-Graduação (1968), a partir da Lei de Modernização da Educação Superior (Lei 5.540/68). Mesmo com as diversas tentativas de reformas universitárias, mantiveram-se as formas acadêmicas tradicionais, prevalecendo a preservação do monopólio do poder nas mãos das camadas conservadoras, foram muitos anos para abrir espaços para os menos

favorecidos economicamente. O processo de democratização e de universalização do acesso nas universidades brasileiras constituiu-se como um tema que esteve em cena por várias décadas, de acordo com Mancebo:

A universidade pública está distante de alcançar o estágio de massificação e a diversidade cultural ainda se faz necessária, isso justifica políticas direcionadas para os segmentos menos favorecidos da sociedade e, sobretudo, para negros, índios e estudantes provenientes das escolas públicas. (2008, p.76).

Algumas mudanças aconteceram com a Lei Orgânica do Ensino Superior que teve como princípios os seguintes pontos: a) conteúdos e programas organizados para oferecer um ciclo inicial de formação interdisciplinar e conhecimento geral de um determinado curso; b) acesso e permanência: políticas de cotas para as instituições de ensino superior, Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM); c) autonomia e financiamento: manutenção da gratuidade e expansão das vagas no ensino superior com o acesso e permanência dos estudantes através da concessão de bolsas de estudos, bem como o Plano de Reestruturação e Expansão das universidades federais (REUNI). Embora muitas dessas políticas sofram críticas por limitar a autonomia da universidade e tenham pouca ênfase na pesquisa e extensão – o que significa, muitas vezes, consubstanciar uma universidade na perspectiva do ensino científico e técnico –, não se pode negar que o impacto das políticas públicas para o ensino superior é relevante na direção da inclusão de camadas sociais que, historicamente, foram excluídas da universidade.

Na universidade contemporânea busca-se a integração dos saberes entre docentes e discentes, visto que essa relação é muito importante. Conforme 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 Santos (2005), a universidade deve assumir a adoção de perspectivas interculturais que possibilitem o reconhecimento da existência de sistemas de saberes plurais, alternativos à ciência moderna ou que, com esta, articulem-se em novas configurações de conhecimentos. Ou ainda, a reinvenção da emancipação social, à medida que entende que o processo não se dá somente com teorias e métodos prontos, mas também por uma Sociologia das Ausências e das

Emergências (2002), no que se refere à visibilidade de novas formas epistemológicas capazes de proporcionar a tão sonhada emancipação.

Conforme Zoninsein (2008, p.318), a partir da década de 1990, instaurou-se o debate sobre as políticas públicas para ingresso na universidade através das ações afirmativas no Brasil, que girou em torno de algumas questões recorrentes acerca das possibilidades de adoção dessas medidas em um país de vasta classificação cromática. Como mencionado anteriormente, o ensino superior é considerado o principal foco de expressão e reprodução de desigualdades, nestes espaços acadêmicos revela-se, como exemplo mais marcante, a disparidade entre brancos, negros e indígenas. De acordo com José Jorge Carvalho:

A reação da elite acadêmica branca é ainda intensa, tanto para impedir que as cotas raciais no vestibular se estendam para todas as universidades públicas quanto para implementar algum modelo de ação afirmativa na pós-graduação, na docência e na pesquisa. As informações de que dispomos até agora indicam que os mecanismos de discriminação e exclusão contra os estudantes negros operam ainda com maior intensidade nos exames de seleção para a pós-graduação. (CARVALHO, 2006, p.134-135)

Embora com elementos que reproduzem a discriminação presente na sociedade, não podemos deixar de destacar a relevância das políticas afirmativas no combate a algumas mazelas. Destaco a importância das políticas públicas de ação afirmativa no processo de inclusão sociorracial de mulheres, negros e brancos empobrecidos. O impacto das políticas de inclusão pode ser confirmado pelo Relatório Anual das Desigualdades Raciais no Brasil (2007-2008) que abrange o período de 1995 a 2006. Na universidade pública, a partir de 2003, foram desenvolvidas diversas ações afirmativas com o objetivo de promover o acesso de estudantes negros, indígenas e de escolas públicas no sentido da equidade racial nestes espaços. Mesmo com dificuldades houve uma inversão no acesso ao Ensino Superior público que demonstra que 60% dos seus estudantes são da classe C, D e E, dentre este 30% são negros.

Nesta perspectiva Grada Kilomba (2019) problematiza o modo de produzir ciência nas universidades: quem é autorizado a produzir conhecimentos? E quem não é? Quem habita a academia? Quem está às margens? E, finalmente, quem pode falar? Essas questões precisam ser feitas, porque a universidade não se constitui como um espaço neutro. É um lugar da branquitude, em que o privilégio de falar tem sido, cotidianamente, negado às culturas negras e às indígenas. Este aumento ocorreu no contexto da adoção de políticas públicas e de persistência de

medidas sociais para negros e mestiços no ensino superior. Estes dados demonstram que as políticas afirmativas representam uma medida estratégica para combater as desigualdades no acesso ao ensino superior para os grupos historicamente excluídos. No entanto muitos outros caminhos ainda precisam ser trilhados para que o Brasil atinja um nível de igualdade de acesso. Deise Mancebo, ao analisar a expansão do acesso universitário, verifica que:

A análise da expansão da oferta da educação superior não permite antever, com otimismo, avanços na igualdade de acesso a esse nível de ensino, pelo menos, nos moldes em que postulamos. Mais particularmente no Brasil, não se visualizam medidas que fortaleçam o polo público e promovam uma efetiva regulação do setor privado comercial; garantindo, ao mesmo tempo, um acesso ampliado à educação superior de qualidade. (MANCEBO, 2008, p.67).

O acesso ao ensino superior no Brasil e em outros países fez parte da agenda de reivindicação em diferentes momentos da história das universidades, e com a intervenção de diversos atores sociais, discentes, docentes e movimentos sociais, segundo João Ferreira de:

A universalização do acesso constitui-se tema emergente, complexo e de fundamental importância, sobretudo se levarmos em consideração o cenário de construção sociedade do conhecimento e, ainda, as mudanças do mundo do trabalho, o processo de mundialização do capital e as alterações que vêm acontecendo no papel do Estado desde os anos de 1980. (OLIVEIRA 2008, p.12).

Além do acesso às universidades, as populações negras e indígenas estão rompendo com o conhecimento hegemonicamente branco e elitista destas instituições. Na sequência, apresentarei um breve histórico da política de extensão universitária no Brasil e na UFRGS, que serviu como base para entender o campo de atuação do Curso UNIAFRO/UFRGS.

3.2. Breve histórico da política de extensão universitária no Brasil e na UFRGS

Inicialmente, pelo fato de o UNIAFRO ser um Curso de Extensão, foi determinante entender um pouco sobre as políticas de extensão e qual é o papel da extensão universitária. Nesta procura por respostas, algumas questões importantes afloraram, tais como: quais e para quem servem os conhecimentos acumulados e que circulam nas universidades? Estes conhecimentos se aproximam das necessidades da comunidade? Conforme observado por Pereira (2018, p.33):

[...] quanto que as Instituições de Ensino Superior devem ter como objetivo principal investir na democratização do conhecimento e no respeito aos saberes populares locais, na intenção de construir um novo e mais amplo conhecimento, levando em consideração as especificidades de cada

comunidade em que atuam. Além da sua importância como geradora de políticas públicas, a Extensão Universitária deve servir como instrumento de inserção social, aproximando a academia das comunidades que a circundam.

Busquei referenciais para me apropriar de alguns conceitos e encontrei um documento do Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras (FORPROEX,2012), publicado em abril de 2016. Por meio deste documento, é possível encontrar os limites e as potencialidades da política de extensão, bem como os princípios e objetivos da extensão universitária, que, segundo o Plano Nacional de Extensão Universitária, compreendem:

Reafirmar a Extensão Universitária como processo acadêmico definido e efetivado em função das exigências da realidade, além de indispensável na formação do estudante, na qualificação do professor e no intercâmbio com a sociedade; Conquistar o reconhecimento, por parte do Poder Público e da sociedade brasileira, da Extensão Universitária como dimensão relevante da atuação universitária, integrada a uma nova concepção de Universidade Pública e de seu projeto político-institucional; Contribuir para que a Extensão Universitária seja parte da solução dos grandes problemas sociais do País; Conferir maior unidade aos programas temáticos que se desenvolvem no âmbito das Universidades Públicas brasileiras; Estimular atividades de Extensão cujo desenvolvimento implique relações multi, inter e ou transdisciplinares e interprofissionais de setores da Universidade e da sociedade; Criar condições para a participação da Universidade na elaboração das políticas públicas voltadas para a maioria da população, bem como para que ela se constitua como organismo legítimo para acompanhar e avaliar a implantação das mesmas.⁸

Para aprofundar esta investigação, torna-se necessário compreender o significado e a emergência da política de extensão na universidade. Segundo o dicionário Paulo Freire:

A extensão e sua ação pedagógica se desencadeia e se desenvolve com base na leitura do mundo dos que participam do processo e identificam situações significativas ao seu redor e na realidade em que estão inseridos. O conhecimento construído, que nasce na relação extensionista, emerge da construção do ato de educar e visa a problematização da realidade e a compreensão crítica e participativa fecundada no mundo vivido. (STRECK et al, 2018, p.213)

A relação da extensão entre a universidade e a comunidade pode servir para questionar práticas e conhecimentos definidos como universais, reprodutores de relações de dominação (de classe, de gênero e raça), trazendo-os para os espaços acadêmicos. De acordo com Boaventura de Sousa Santos, o projeto neoliberal almeja a construção de um “capitalismo universitário”, que iniciou com a ideia de que a universidade precisava desenvolver as competências para servir o mercado e seguiu com as propostas de tributação e privatização. A última ameaça é

⁸Disponível em: www.proex.ufsc.br Acesso em 11 nov.2019

a de que a universidade precisa ser o mercado, ou seja, universidade como empresa. Ademais há o apontamento para a necessidade de se repensar a universidade, rompendo com as limitações e radicalizando o seu espírito democratizador. Santos chama a atenção para as políticas de extensão universitárias que, na maioria das vezes, quer levar somente os conhecimentos a partir da universidade, desconsiderando a existência de outros saberes, isto é, a universidade ainda não se descolonizou. Assim, o autor ressalta a importância da extensão universitária reconhecer e respeitar a pluralidade de conhecimentos fora da universidade, abrir-se para dialogar com esses saberes e perceber o quanto esse movimento combaterá as desigualdades que o colonialismo e o patriarcado espalharam no mundo. Em suma, a política de extensão, de fora para dentro da universidade, trazendo os diversos saberes – aqueles negados, oprimidos – é, para Boaventura de Sousa Santos, a verdadeira extensão, um uso contrahegemônico.

A partir do pensamento de Santos, sobre o qual aponta que o papel da política de extensão é levar o que existe de outros saberes para a universidade, que se pode caracterizar o UNIAFRO como um projeto de extensão. Ademais, este, em sua concepção, apresenta como proposta a valorização e a visibilização dos saberes africanos e afro-brasileiros. Muito bem definidos pelas palavras da entrevistada Lélia Gonzalez*:

“Eu entendo a extensão como um braço da universidade auxiliando o cotidiano dos professores. Numa realidade nossa no Rio Grande do Sul, onde as coordenações pedagógicas não existem, a extensão ajuda muito nesta lacuna. Quando o UNIAFRO chega na UFRGS eu vou entendendo que esse jeito de fazer extensão que o curso me ajuda pensar, criar e experimentar, demanda muito trabalho”.

Estes saberes se apresentam nos processos identitários negros e não negros, com seus sujeitos protagonistas, com sua estética negra, politizados e politizantes, pois a educação para as relações étnico-raciais educa os sujeitos na compreensão de que podemos e devemos enfrentar o racismo (GOMES, 2017, p.38). Isso aconteceu em vários momentos do Curso UNIAFRO, uma vez que mexer com as estruturas do racismo, sinalizando a certeza de que, por ser um curso de

extensão, atingiria as escolas, os professores, os alunos. Denota-se a importância do papel da extensão por meio do relato de Lélia Gonzalez*:

“...em função destas ações nove professoras de São Lourenço do Sul se desligaram do curso, quando viram o vídeo de abertura e confirmaram que eu era negra. O impacto pra nós do curso deu a certeza do caminho. E o impacto no ministério, que queria um curso de pós-graduação. E no Rio Grande do Sul pelo modo como o racismo se estrutura, um curso de pós não iria atingir a sala de aula e fizesse as professoras externar seus pensamentos. Então quando isto aconteceu, conseguimos mais apoio da universidade, no sentido de defender o curso que acreditamos e por isso conseguíamos todos os recursos necessários para a sua continuidade. No Rio Grande do Sul este tipo de curso precisa provocar o estranhamento necessário, visto que o estado se narra de maioria branca, origem europeia. A presença do negro é muito negada. Então precisamos quebrar este mito para as pessoas falarem sobre isto”.

Provocar o estranhamento, falar do racismo, sofrer o racismo na pele por parte de algumas professoras cursistas foram barreiras que não fez com que as professoras coordenadoras abandonassem a proposta de um curso de extensão. Pelo contrário, fez com que elas sentissem o quão necessário era trabalhar sobre racismo, diversidade e educação antirracista. A seguir apresento como os espaços acadêmicos desenvolvem a política de extensão, em especial, na UFRGS.

3.3 Trajetória e histórias do Curso de Aperfeiçoamento UNIAFRO/UFRGS

O Estatuto da Universidade Federal do Rio Grande do Sul afirma que a finalidade da universidade é a “educação superior e a produção de conhecimento filosófico, científico, artístico e tecnológico integrados no ensino, na pesquisa e na extensão”. Os instrumentos legais, que orientam a extensão na universidade (Estatuto, Regimentos e PDI da UFRGS), procuram assegurar a extensão universitária como um processo acadêmico importante na formação do aluno em nível de graduação e pós-graduação, na qualificação do professor e no intercâmbio com a sociedade civil. Nesta direção, o curso UNIAFRO configura-se como uma política extensionista que tem no seu horizonte a formação e ações pedagógicas

que reforçam as políticas de diversidade desenvolvidas na UFRGS. De acordo com o portal do MEC, o curso UNIAFRO foi criado o objetivo de:

(...) fomentar ações voltadas para a formação inicial e continuada de professores da educação básica e para a elaboração de material didático específico no âmbito do Programa de Ações Afirmativas para a População Negra nas Instituições Federais e Estaduais de Educação Superior (UNIAFRO). Os cursos de formação inicial e continuada, assim como os materiais didáticos, visam à implementação do artigo 26-A da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e à promoção do estudo da História da África e Cultura Afro-Brasileira. A intenção é contribuir para a superação dos preconceitos e atitudes discriminatórias do racismo por meio da aplicação de práticas pedagógicas qualificadas nesses temas nas escolas de educação básica no Brasil.⁹

O Curso de Aperfeiçoamento UNIAFRO/UFRGS caracteriza-se como um projeto de extensão e, na sua concepção, traz a proposta de valorização e visibilidade dos saberes africanos e afro-brasileiros. Estes saberes se apresentam nos processos identitários negros e não-negros, com seus sujeitos-protagonistas, com suas estéticas negras, politizados e politizantes, pois a educação para as relações étnico-raciais educa e reeduca os sujeitos na compreensão de que podemos e devemos enfrentar o racismo (GOMES,2017).

Dar visibilidade aos saberes negros, aos sujeitos negros resistentes, por meio da luta, da arte e da música traz não apenas o ritmo, mas a poesia das palavras que emergem de nossas reflexões e esperanças. Por isso retomo a música de Milton Nascimento, “Maria Maria”, a fim de estabelecer uma relação entre o Curso de Aperfeiçoamento UNIAFRO e as Marias, questionando, quem são elas? As Marias são todas e todos que se encorajam a pensar e buscar uma sociedade igualitária que supere o racismo, o machismo e que, principalmente, forjam a sua própria autorização de fala, pelo coletivo, dando visibilidade às lutas e aos saberes produzidos pela comunidade negra. A primeira questão levantada nas entrevistas às sujeitas da pesquisa foi sobre a gênese do Curso de Aperfeiçoamento UNIAFRO. Segundo Carolina de Jesus*:

“Pois é, teve uma reunião da professora Gládis com a direção da FAGED, e eu estava presente. Assim a coordenação (SECADI), do MEC, apoiaria a universidade que topasse este grande desafio. A princípio, eu funcionei como vice coordenadora do curso, nos dois primeiros anos (2013-2014), e em uma disciplina com as questões de infância e o racismo. O curso veio, mas a gente pode dar uma

⁹ Disponível em (<http://portal.mec.gov.br/uniafro> - acesso em 12 abr. 2019).

cara na questão do Rio Grande do Sul sabendo de nossas peculiaridades. E sabíamos que em alguns espaços seria uma conversa bastante difícil. Então assumi e tivemos algumas reuniões para conversas, organizações e planejamentos. Eu lembro da primeira avaliação, as viagens nos locais, o que tinha sido discutido com os professores e como estes se sentiam no curso. E como a gente poderia retomar algumas questões... Vale destacar que formamos uma equipe que lutava, sim, por uma educação antirracista e estes primeiros momentos que trabalhamos juntas, certamente, colaboraram para o entendimento da questão racial e de uma existência mais humana do curso”.

Estes saberes emancipatórios são, segundo Gomes (2017, p.67)., uma forma de conhecer o mundo, da produção de uma racionalidade marcada pela vivência da raça numa sociedade racializada desde o início da sua conformação social. São as Marias, não só mulheres, mas todos que suscitam os saberes emergentes da experiência e da ação da comunidade negra, portanto, o Curso de Aperfeiçoamento UNIAFRO apresenta-se como uma proposta concreta de introduzir, na perspectiva de uma educação antirracista com demandas de políticas de promoção da igualdade racial. A entrevistada Lélia Gonzalez* relata:

“Um dos aspectos principais, em vez de abordar apenas conteúdos, criamos a ideia de que cada módulo do curso tinha que promover algum tipo de intervenção na sala de aula. Tinha que fazer uma ação concreta com as suas turmas na escola. Essa é uma marca do UNIAFRO/UFRGS. Passados dez anos da Lei 10.639/03, nós entendíamos que não era só uma questão de formação dos professores se apropriarem, mas tinham que criar metodologias e colocar em práticas pedagógicas. Aí o que se fez foi que escolhemos quatro professoras que estavam no início do curso (primeira turma, 2013), que nós conhecíamos sua trajetória e conheciam bem a escola pública. Duas delas era ainda da educação básica: a Isabel e a Tanise e duas professoras da UFRGS que pesquisavam com a escola pública. Então o curso foi criado com 4 temas que julgávamos importantes para os professores.”

Segundo fontes do curso UNIAFRO¹⁰, os módulos foram criados com as seguintes temáticas: “História da escolarização do negro no Rio Grande do Sul e Brasil”; “Negritude e territorialidade”; “Africanidades em sala de aula” e “Negritude e corporeidade”. O primeiro módulo apresenta a história da escolarização do negro no Rio Grande do Sul e no Brasil, a fim de conscientizar os professores de que a população negra não teve o mesmo acesso à escola que a população branca. Além de levar à reflexão sobre as desigualdades raciais e sociais. O módulo 2 foi organizado pela professora Cláudia Zeferino Pires e tem como proposta discutir duas questões: os territórios negros do ponto de vista cultural – onde a cultura negra ancestral africana se manteve na sociedade – e a territorialidade geográfica – importante para entender os territórios que os alunos ocupam, pois os lugares em que vivem são muito diferentes do ponto de vista dos equipamentos, instrumentos que os alunos acessam. O terceiro módulo, “Africanidades em sala de aula”, tem como objetivo compreender como as africanidades e os materiais didáticos chegam nas salas de aula. Já o quarto módulo, “Negritude e corporeidade”, elaborado pela professora Leni Vieira Dornelles, discute a relação dos brinquedos sobre o corpo negro e as representações estereotipadas desta corporeidade na mídia.

O curso esteve presente em três polos: Rosário do Sul, São Lourenço do Sul e Porto Alegre e os professores que assistiam às aulas eram de cidades próximas. Cada professor explorava a territorialidade negra do seu município, o lugar de sua escola e o entorno da cidade. O UNIAFRO, ao mesmo tempo que denuncia o racismo presente nos espaços escolares, apresenta uma nova visibilidade à questão racial e à identidade negra, de forma positiva, com posturas pedagógicas que possibilitam o enfrentamento ao racismo, com estratégias de ação, objetivos e formas organizativas, destacando o papel fundamental do professor e da escola para implementação de políticas públicas de promoção da equidade racial na escola, reforçando a necessidade do cumprimento da Lei 10.639/03 ou Artigo 26 A e da importância da formação de professores(as), incluindo valores concernentes à pluralidade étnica e cultural da sociedade. Para a entrevistada Marielle Franco*:

“A necessidade de ampliar meus conhecimentos sobre a temática foi uma premissa básica de atuação neste curso. Tive que ler muitas coisas, aprofundar conhecimentos, buscar possibilidades pedagógicas que dessem conta das

¹⁰ Ver: Curso de Aperfeiçoamento UNIAFRO – Políticas de Promoção da Igualdade Racial na Escola, UNIAFRO, 2014)

necessidades de Tutores e Cursistas. E de uma forma muito rápida, pois os questionamentos eram sempre urgentes, pra ontem, demandando pesquisas imediatas, com leituras dinâmicas e resumos que tinham que emergir para responder aos questionamentos, poder analisar as ações e explorar as possibilidades de trabalho em sala de aula. Não tínhamos tempo a perder!! Era tudo pra ontem, no Moodle! Com isto, me vi num crescente de conhecimentos, que impactaram na minha dissertação, no meu fazer acadêmico e de participação em eventos de EREER. É diferente quando um trabalho muda tua percepção de mundo, aprofunda as relações e faz com que possamos afinar o olhar para o mundo a sua volta, crescer como pessoa e como profissional. Não há área que não tenha sido impactada, e lugar onde com minhas mudanças, eu não possa ter impactado também.”

Segundo o site do UNIAFRO¹¹, o curso foi pensado como uma necessidade premente da Educação Básica ao enfrentamento das questões raciais, em especial àquelas que se referem ao negro e ao racismo, e se coloca como um desafio assumido pelo ordenamento legal da educação brasileira, sobretudo a partir da promulgação da Lei 10.639/03. O Curso de Aperfeiçoamento UNIAFRO é um Programa Nacional de Política de Promoção da Igualdade Racial na Escola, desenvolvido por diversas universidades brasileiras, entre elas: Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS); Universidade Federal Fluminense (UFF); Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT); Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Neste sentido, portanto, que este curso de aperfeiçoamento, ofertado pela UFRGS, com apoio da Secretaria de Educação a Distância e do Centro de Formação de Professores da UFRGS, pretende colocar-se como um instrumento para a teorização e proposição de ações que transformem o cotidiano das relações étnico-raciais na escola e deem continuidade à reflexão da história de escolarização dos negros e brancos no Rio Grande do Sul. O relato da entrevistada Dandara* apresenta a sua origem na UFRGS:

“O UNIAFRO foi um programa da SECADI. Ele era um edital para as universidades fomentarem os NEABS e ou material didático. Daí a UFRGS

¹¹ www.ufrgs.br/uniafro

participou deste edital em 2008, através do DEDES, e fez um documentário chamado 'Viajando pela África com EbeBatuka'. Daí, em 2009, fez um edital e ganhou recurso pra fazer um curso a distância. Em 2013, o programa UNIAFRO, a SECADI apresentava uma série de cursos e as universidades que tinham interesse tinham que apresentar uma proposta. E se aprovada, recebiam recurso. Em 2013, eu estava no MEC pra apresentação dos cursos. E um foi proposto o 'curso de educação racial para o ensino básico'. Daí sai do MEC e liguei pra Gládis. Ela aceitou com a possibilidade de fazer um curso somente sobre a temática das relações raciais. Aí nos reunimos e buscamos na universidade quem eram os possíveis parceiros na UFRGS que pensassem com a Educação Básica, pensassem a escola”.

Desde 2013, aconteceram muitas ações do curso, conforme o relato da entrevistada Lélia Gonzalez*:

“O UNIAFRO virou um programa de políticas de extensão voltado para ações afirmativas. Este programa já pariu um documentário 'Falando para não traír'. Também três e-books, livros de alunos cursos sobre a temática. Já pariu três cursos de extensão 'O diálogo sobre a educação das relações étnico-raciais'. Já tivemos um curso intensivo a distância: 'Desconstruindo o racismo na prática'. É um curso que já atingiu 3 mil concluintes. O programa UNIAFRO já deu um salto quando fez muque totalmente acessível ao público [...] E em parceria com a chefia do DEE, Leliane Giordani, começamos a correr pra torná-lo acessível para surdos e mudos. O curso passa a ter audiodescrição, legenda, recursos pra cegos, traduzido para libras e outros. E o interessante são as aprendizagens que decorrem no processo. Outras aprendizagens nos dão conta que o racismo produz sofrimentos. E aí começamos a discutir a diáspora negra com a contribuição do professor José Rivair, do curso de História. Também demos um salto na discussão da legislação da educação antirracista, diretrizes curriculares com a professora Carla Meinerz e quais os resultantes, a implementação da legislação e o compromisso dos entes federados. E também o professor Walter Lippol, pra discutir religiosidade africana. E a entrada da professora Patrícia Pereira pra discutir os temas negros nas práticas didáticas em sala de aula, a história da ciência dos inventores no ocidente, ao trazer o protagonismo de cientistas negros,

e o livro didático: ‘Negras, negros inventores, cientistas e pioneiros’, de autoria de Carlos Machado”.

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. No capítulo seguinte, interpreto os discursos e as práticas formativas antirracistas das professoras, analisados e sistematizados em algumas categorias da pesquisa: os sentidos das experiências, as dimensões de raça/gênero na luta antirracista, possibilidades e limites da política pública UNIAFRO.

4. MULTIPLICANDO SONHOS COM OUTRAS MARIAS: SENTIDOS E PRÁTICAS ANTIRRACISTAS NA PERSPECTIVA DAS SUJEITAS DA PESQUISA

Afro sentir/agir

Afro sentido da ação/ação em sentido
 Afro sentindo: na pele, na carne, nos ossos, na alma
 Anunciando, denunciando.
 Abastecendo nos encontros: a força, a resistência
 Meu afro sentir da cosmovisão africana
 Com seus valores civilizatórios que me possuem
 e desacomodam e incomodam
 afro sentindo em outras culturas em outros diálogos
 que outro mundo queremos construir.

(Claudete Silva, 20/8/2019)

Ao longo do percurso, o termo “sentido” foi se definindo como um processo de construção das ações de uma educação antirracista nas suas diversas formas e mediações. Para a constatação deste objetivo, fizemos diversos questionamentos, que receberam pequenas alterações em seu contexto. Por isso, traremos o significado do que foi perguntado e não a transcrição direta das perguntas.

4.1 Sentidos e significados da experiência: relatos das professoras coordenadoras do UNIAFRO

As experiências representam processos formativos e de construção identitária tanto para as coordenadoras do Curso de Aperfeiçoamento UNIAFRO quanto para as cursistas, resultando em mudanças em suas práticas pedagógicas. Quase sempre, quando se busca um diálogo acerca da educação antirracista, surge a dúvida: para quem e por que uma educação antirracista? Muitos educadores se questionam se, realmente, ela é necessária e de que forma deveria acontecer. A proposta de uma educação antirracista surgiu há anos, talvez não com essa denominação, mas com intenções parecidas, que unificassem as questões da diversidade cultural, da identidade étnica e da defesa dos direitos tanto individuais quanto coletivos. Uma educação embasada em enunciados, informações, “ações necessárias no combate ao racismo e à discriminação racial, e encontrar maneiras de construir uma sociedade que inclua todas as pessoas com equidade (CAVALLEIRO, 2001, p.150). Numa perspectiva intercultural, “essas práticas precisam enfrentar as desigualdades sociais, os preconceitos, as discriminações e, ao mesmo tempo, afirmar a ética da participação política da dignidade humana” (GENRO; ZITKOSKI, 2014, p.239).

Nessa direção, a educação antirracista é um exercício de cidadania, por meio de políticas públicas e da afirmação da diversidade cultural, como é caso da ERER. A ERER é uma possibilidade de enfrentamento às desigualdades sociorraciais 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. O racismo fornece o sentido, a lógica para as formas de desigualdades que moldam a vida social (ALMEIDA, 2018).

Emergem os discursos das próprias entrevistadas para representar como se processou a educação antirracista no Curso UNIAFRO. Lélia Gonzalez* conta:

“Então, como cada atividade prática discutida em sala de aula via o curso, começou a dar muito burburinho nos lugares, nas cidades. Por exemplo, a professora Isabel pediu para as crianças entrevistarem seus avós pra dizer como lembravam da presença dos negros, colegas negros, professores negros, autoridades, profissões. Só esta entrevista já causou um rebuliço, mas por que

querem saber disto? Então, ao voltar pra sala de aula, as crianças e professores percebiam elementos em comum. Não apareciam negros em postos de destaques na sala, não apareciam negros morando nos centros das cidades”.

Este relato representa como o racismo estrutura-se na sociedade brasileira. Os negros estão em desigualdades sociais, nas camadas menos favorecidas economicamente, e estes são fardos carregados desde o tempo da escravização. De acordo com os dados apresentados pela PNAD (Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios)¹²:

A PNAD Contínua de 2017 mostra que há forte desigualdade na renda média do trabalho: R\$ 1.570 para negros, R\$ 1.606 para pardos e R\$ 2.814 para brancos.[...]Dados de 2015, mostram que apesar dos negros e pardos representarem 54% da população na época, a sua participação no grupo dos 10% mais pobres era muito maior: 75%.A taxa de analfabetismo é mais que o dobro entre pretos e pardos (9,9%) do que entre brancos (4,2%), de acordo com a PNAD de 2016.Quando se fala no acesso ao ensino superior, a coisa se inverte: de acordo com a PNAD de 2017, a porcentagem de brancos com 25 anos ou mais que tem ensino superior completo é de 22,9%. É mais que o dobro da porcentagem de pretos e pardos com diploma: 9,3%.

Nestes casos fica evidente que vivemos em uma sociedade que apresenta uma estrutura racista, uma vez que os dados revelam a enorme diferença entre negros e brancos quanto ao índice de desemprego; a disparidade entre mulheres negras e homens brancos chega ser praticamente a metade, ou seja, homens brancos são o topo da hierarquia social, seguidos pelas mulheres brancas, abaixo deles está o homem negro e, sofrendo todos os tipos de barreira social, está a mulher negra. Este é o racismo estrutural que garante os privilégios da branquidão, de gênero (homem) e da classe social (economicamente bem situada). O trabalho com a EREER suscita o olhar para a realidade do racismo estrutural, daquilo que, muitas vezes, está muito próximo, principalmente, para os professores que atuam em escolas da periferia, onde estão os seus alunos. E possibilita ver, refletir conjuntamente sobre as causas desta realidade. De onde surgiram essas desigualdades, como se dá o racismo estrutural em nossa sociedade? Trabalhar com educação antirracista, antes de tudo, é perceber que algo precisa mudar, o sentido precisa ser outro ou outros. A entrevistada Lélia Gonzalez relata:

“O primeiro que estava no caminho certo. Esta ideia que é preciso produzir uma

¹² Disponível em: <https://exame.abril.com.br/economia/> Acesso em 22 ago.2019.

educação antirracista através do curso. O segundo impacto na minha trajetória é pensar que tinha muitos colegas, pares pensando como eu. Veja que, na segunda turma, nós tivemos 9 polos de cursos e passamos para 250 professores cursistas, com uma estrutura que funciona até hoje. Que são as reuniões semanais, temos uma coordenação de tutores, pessoas pesquisadoras e com boas professoras e com experiências. Temos tutores presenciais e a distância. Trabalhamos em parceria com as equipes, mediando disputas, dificuldades. A coordenação ia e conversava com as professoras, unidades, polos. Articular a coordenação pedagógica em movimento e presencial. Outro impacto, durante um tempo em minha carreira na universidade, quando entrei primeiro como substituta, e em 1997 como efetiva. Tive convite para a pós-graduação de vários colegas de linha de pesquisa que achavam importante minha experiência. Mas fui firmando a ideia que sempre fui extensionista. E este jeito de fazer formação toma um tempo muito grande, mas eu gosto muito”.

Este relato é similar ao da entrevistada Mãe Menininha do Gantois*, ao ser questionada sobre o que a motivou a desenvolver um trabalho com os alunos da ERER:

“Numa época em que não tinha a Lei 10.639/03, eu sempre me interessei pelo tema. Talvez por trabalhar como professora de escola pública na periferia onde a maioria dos alunos são negros. E as crianças iam me sinalizando que não se sentiam representadas naquele currículo que construíamos. O que a escola colocava como conteúdo mais amplo e depois os conteúdos específicos, as atividades que selecionava para os anos iniciais em nível de alfabetização. Então, desde a graduação me acompanhava esta preocupação, pois os estudantes negros não se viam representados naquela ação. E eles denunciavam. Naquele contexto histórico, que não se falava de racismo, muitos perguntavam: ‘Não tem nenhuma historinha que tenha negras, não tem imagens de crianças negras como eu sou?’ E, muitas vezes, tive medo de enfrentar esses assuntos”.

Várias questões podem ser identificadas nesta declaração da professora; inicialmente, ela se coloca como interessada pelo tema da diversidade cultural, ao mesmo tempo que possui um olhar sensível à realidade de seus alunos, ou seja, o

lugar da periferia em uma escola pública. Junto a esse olhar sensível e comprometido, a professora é tocada pela fala dos seus alunos, quando estes sinalizam de que não se sentem representados nem pelos conteúdos desenvolvidos, tampouco pelo currículo escolar de um modo geral. “Não tem imagens de crianças negras como eu sou”, a denúncia desta criança é muito reveladora, porque traduz não só a falta de representatividade positivada para os alunos negros, como o mais grave: não se sentirem sujeitos de direito no espaço educativo, de serem compreendidos e respeitados, de serem tratados como indivíduos pertencentes a culturas diversificadas. De acordo com Romão (2001, p.163): “o educador que não foi preparado para trabalhar com a diversidade tende a padronizar seus alunos”.

Ao encerrar esta fala, a professora entrevistada afirma: “E, muitas vezes, tive medo de enfrentar esses assuntos”, porém esse medo não fez com que ela desistisse de enfrentar o racismo presente na escola. Ao contrário, buscou romper com uma visão etnocêntrica e procurou parcerias para construir um currículo que trabalhasse a diversidade e os conhecimentos negros, e outros tantos, que são silenciados ou até mesmo negados. Em outro trecho, esta entrevistada narra como foi o processo de aproximação do trabalho de educação antirracista a partir do Curso UNIAFRO:

“E depois eu comecei a construir o meu próprio lugar de professora branca neste processo de lutar contra o racismo e sentir-se desconfortável. E buscar fazer alguma coisa, buscar agir. Então quando elas pensaram o UNIAFRO reuniram pessoas que pensavam junto e tinham as mesmas preocupações. Estavam fazendo um trabalho na formação de professores. E eu sou muito grata pois me trouxe um amadurecimento, tanto conceitual como atitudinal”.

A participação das professoras no Curso UNIAFRO traz como base as questões relacionadas a como o espaço educacional pensa e organiza o seu cotidiano para a presença do preconceito e das discriminações raciais em diferentes modalidades de ensino. Segundo a entrevistada Marielle Franco*:

“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 brancas lidam com a empatia e complexidade do

racismo no cotidiano escolar. Eu pude testar concepções de organização pedagógica, aprendi como se concebe e se organiza cursos deste porte dentro da universidade, e acredito que pude contribuir com colegas em diferentes modos de atingir nossos objetivos, tanto na Tutoria, na Coordenação de Tutores, dando aula no curso, e até nas pesquisas que vieram após e durante o curso. O que permitiu sermos premiados como uma experiência exitosa no Salão de Extensão na UFRGS por dois anos consecutivos”.

Acreditar em uma “Pedagogia dos sentidos”, que dê sentido às ações e às práticas pedagógicas que sejam calcadas nos valores humanos, que mobilizem os indivíduos e a coletividade para uma educação para a diversidade e com equidade, é o que as professoras coordenadoras nos mostram por meio de seus relatos. Declara a entrevistada Mãe Menininha do Gantois* que:

“É muito interessante. O UNIAFRO pra mim foi bem transformador. Fui convidada pra ajudar na formação de professores, mas 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. Por exemplo, uma direção escolar que não permitia que o trabalho acontecesse em sala, acaba criando obstáculos no trabalho. O que me marcou foram estas dificuldades que as professoras cursistas trouxeram do trabalho no esforço de implementar as práticas antirracistas e as teorias estudadas. Muitas cursistas apontavam o desafio de estarem sozinhas e fazerem um trabalho pioneiro, abrir caminhos. Aí as professoras de fenótipo branco sofrem um determinado tipo de dificuldade. Às vezes diziam: ‘Olha, quem és tu pra falar de racismo, se tu é branca?’ E as professoras negras relatavam suas dificuldades: ‘A! Mas tu milita em causa própria. Você está levantando esta questão racial porque lhe diz respeito’. O desafio foi criar respostas, não soluções para isto. A proposta era fazer pensar. Implementar a lei não é fácil, mas precisamos criar alternativas. Como eu faria para resolver uma questão desta?”

Os sentidos construídos para uma educação antirracista são identitários, comprometidos com a diversidade, com as ações, como é o caso da ERER. Mas também envolvem atitudes reflexivas, políticas, pedagógicas e a coletividade, na

qual se descobre com o outro, se experiencia com os outros e se fortalece conjuntamente. Conforme o relato de Mãe Menininha do Gantois*:

“Somos feitos de fases. Eu já tive uma fase bem raivosa. E acho que herdei um pouco disto da professora da escola João Satte. Ela pressionava e dizia: ‘vou no Ministério Público’. Eu tive este momento de fazer enfrentamentos com algumas pessoas. No entanto, isto me isolava do trabalho coletivo. Então comecei a agir de outra forma. Eu uso muito a palavra inspiração. Ao invés de ficar acusando ou me defendendo daqueles que não fazem, a EREER pressupõe que você aja com uma educação menos violenta. As relações sob uma perspectiva mais dialógica, sem violência. Então comecei a aplicar alguns princípios dentro da cosmovisão africana. Por exemplo, sentar em rodas com as crianças, usar mais a oralidade, trazer os Griôs pra dentro da escola. E isto vai causando uma transformação pessoal. Isto não me exime de estar lembrando que temos uma lei que precisa ser implementada. Eu acho que tento ser mais sensível, pois considero o trabalho muito maduro. Pra mim, eu consigo acolher, conversar com os colegas. É um trabalho que se torna inspirador, não com cara de receio. Mas um trabalho pra contagiar as pessoas de forma mais poética, mais artística”.

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): “Os modos de existência ou possibilidades de vida não cessam de se recriar, e surgem novos”. Esses sentidos transbordam por meio do relato de Dandara*:

“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. Assim todos os cursistas brancos, negros têm um papel muito importante na ação. Que é, muitas vezes, os brancos usam o privilégio de ser branco, mas precisam ajudar a combater o racismo. As pessoas, de um certo modo, esperam que uma pessoa negra reaja. Mas não esperam que uma pessoa branca reaja ao racismo. No curso

tivemos muitos professores brancos. A ideia era mobilizar o ator do racismo que, normalmente, é o branco. Então são estas pessoas que temos que conversar, ouvir e expressar seus preconceitos. Quando a gente tem casos concretos de racismo que precisam intervir na escola, família. Isto é, pra nós, é o sentido maior do curso, agir naquilo que tu tens de potência. Se tu és negro possui um lugar de ação, se tu for branco tem o teu lugar de ação que o branco pode ter. São brancos abolicionistas.”

Dar sentido às ações de uma educação antirracista, a partir de falas; os verbos (ação) que saltam aos olhos e ouvidos são: “refletir”, “pesquisar”, “acreditar”, “aprender”, “produzir”, “trabalhar”, “inspirar”, “provocar”, “desconstruir”, “intervir”, “dialogar”, “transformar”, “criar”, “assumir”, “denunciar”, “conhecer”, “aproximar”, “fortalecer”, “resistir” e “lutar”. Todos esses sentidos demandam muitas ações para se pensar e implementar uma educação antirracista. Numa sociedade, em que as diferenças raciais significam desigualdade de oportunidades na educação, toda comunidade escolar, há de promover a diversidade étnico-cultural. Como bem apresenta Lélia Gonzalez*:

“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 desconstruído de dentro para fora. Do seu pensamento, de suas ações para discussão do racismo como um fenômeno social coletivo. Por exemplo, no ano de 2015 se inicia a crise do governo Dilma. Naquele ano, o Ministério teve cortes e não podemos colocar o curso na rua. Mas, naquele ano, fomos escolhidos como um dos melhores cursos do país. E o MEC vem pra Porto Alegre e a equipe vai conversar com o reitor, os professores e alunos. Mas quando o MEC chega aqui, em outubro, a última turma tinha concluído no mês de maio. Quando chegam aqui não tinha mais nenhum tostão e ninguém tem mais aula. Então enviamos os convites para os tutores e alunos que puderem vir. E, para surpresa, todos vieram arcando com suas despesas. E chamamos uma reunião de cursistas que estavam presentes aproximadamente 80 alunos. E nessa conversa dos alunos com o Ministério foi interessante, pois a tônica da falas das pessoas era a mesma: O UNIAFRO mudou o meu jeito de pensar, me fez dar conta do mundo que vivia. O UNIAFRO mudou minha vida,

pois me descobri negra dentro do curso. Tivemos alunos que mudaram de escolas, alunos que foram demitidos pela ação de combate ao racismo. Estas ações do curso tiveram um impacto muito grande e levam os cursistas a mudarem. E quando os cursistas mudam passam a causar impacto nas escolas”.

As práticas pedagógicas configuram-se na mediação com o outro, ou com os outros, e é esse outro que oferece às práticas o seu espaço de possibilidade. As práticas podem funcionar como espaço de resistência e de reverberação de múltiplas dominações; portanto, como um espaço eivado de contradições.

A relação entre igualdade e diferença é outra tensão constituinte em que se articulam direitos sociais, econômicos e direitos culturais. As demandas culturais (gênero, etnia, orientação sexual), singulares de grupos/comunidades são silenciadas, excluídas do conjunto dos direitos humanos. As lutas pela redução das desigualdades sociais e econômicas precisam ser ampliadas para um combate às diferentes formas de discriminação e exclusão. (GENRO; ZITKOSKI, 2014, p. 241)

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. De acordo com a professora entrevistada Marielle Franco*:

“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. As pessoas passam a te tratar de outro jeito, alguns com admiração, outros com reservas, outros se afastam com medo das mudanças, e do que pode lhes causar. É assumir uma não neutralidade frente ao racismo estruturante num país de mentalidade escravagista neocolonial. O sentido geral da Educação Antirracista é mudar o mundo! E mudar o mundo a partir do afeto as pessoas que precisam ser afetadas emocionalmente para o racismo que se esconde e se desvencilha em todas as tentativas de prendê-lo, para não mais destruir a existência negra brasileira. Vivemos um genocídio da população jovem brasileira, uma enxurrada de violência contra as mulheres negras e LGBTI+. O recorte de raça está posto

em todas estas violências, que coexistem conosco diariamente, sem pedir licença, sem perguntar como nos sentimos. Só nos derrubam, e precisamos aprender a levantar e seguir. A grande pergunta é ‘Como seguir existindo?’, e é aí que entra o nosso trabalho: afetando (de afeto mesmo) os outros, para que parem e pensem antes de agir de forma racista! E isto começa lá na educação infantil, se estende para dentro e para fora dos muros escolares, é sete dias por semana e vinte e quatro horas do dia. Se não há esta percepção da importância do estar sempre pronto para atuar, se limitarmos nossas ações apenas as quatro horas/aula diárias, de 2ª a 6ª feira, erramos feio no que estamos pensando em fazer, e os efeitos serão escassos, se ocorrerem. Educação Antirracista só tem sentido se vivido plenamente!”

Colaborando com esta perspectiva, Cavalleiro apresenta algumas características de uma educação antirracista:

Reconhece a existência do problema racial na sociedade brasileira; busca permanentemente uma reflexão sobre o racismo e seus derivados no cotidiano escolar; repudia qualquer atitude preconceituosa e discriminatória na sociedade e no espaço escolar e cuida para que as relações interpessoais entre adultos e crianças, negros e brancos sejam respeitadas, não despreza a diversidade presente no ambiente escolar: utiliza-a para promover a igualdade, encorajando a participação de todos/as alunos/as; ensina às crianças e aos adolescentes uma história crítica sobre os diferentes grupos que constituem a história brasileira; busca materiais que contribuam para a eliminação do “eurocentrismo” dos currículos escolares e contemplem a diversidade racial, bem como o estudo de “assuntos negros”; pensa meios e formas de educar para o reconhecimento positivo da diversidade racial; elabora ações que possibilitem o fortalecimento do autoconceito de alunos e alunas pertencentes a grupos discriminados.(CAVALLEIRO, 2001, p.158).

Retomando as falas das sujeitas da pesquisa, em nenhum momento elas afirmaram que a questão da diversidade étnico-cultural foi um processo fácil em suas trajetórias acadêmicas ou pessoais, ao contrário, se constituiu em um processo longo, de amadurecimento, de interação com outras pessoas que se desafiam a construir uma educação antirracista. Apontaram também que as práticas se deram numa elaboração teórica e de ação, constituindo em processos de formação e autoformação, autoidentidade ao mesmo tempo em que se davam os processos de formação dos professores cursistas do UNIAFRO. Segundo a entrevistada Lélia Gonzalez: “O UNIAFRO mudou minha vida, pois me descobri negra dentro do curso.

Estas ações do curso tiveram um impacto muito grande e levam os cursistas a mudarem. E quando os cursistas mudam passam a causar impacto nas escolas.”

A seguir apresento o eixo temático referente às identidades de raça e de gênero. Já antecipo que o conceito raça não estará centrado no quesito fenótipo, mas embasado em um sentido “político da raça e da identidade negra para lugares nos quais elas antes eram consideradas ou eram invisibilizadas” (GOMES, 2017, p.71).

4.2 Articulação entre gênero e raça e a produção de uma educação antirracista

A ideia da construção de uma sociedade plural nos desafia a pensar em como elaborar uma educação da diversidade na universidade, que contemple as questões de raça e gênero. Estabeleci uma relação entre o objetivo específico – compreender de que forma as trajetórias das coordenadoras da UNIAFRO podem assumir um comprometimento com as questões étnico-raciais dentro do espaço universitário – com uma questão da entrevista ligada à construção da identidade de gênero e raça –a partir da sua trajetória pessoal e acadêmica seria possível estabelecer uma relação entre sua identidade (gênero e raça) e o trabalho dentro do curso UNIAFRO? A tarefa foi compreender de que forma estas duas questões apareceram nas entrevistas. Considero que a partir delas foi possível perceber que estas mulheres foram as porta-vozes não apenas do UNIAFRO, mas que o encontro delas se caracterizou como uma parceria de ideias, de ações voltadas para a construção de novos conhecimentos e para retirar da invisibilidade e do silêncio muitas práticas racistas, assumindo, desta forma, o comprometimento diante de uma educação antirracista. Destaco a descrição da coordenadora Lélia Gonzalez*:

“Pra poder falar da identidade de gênero e raça, acho que tenho um componente familiar que me constitui muito. É uma benção, pois em alguma medida o meu pai e mãe sempre contaram histórias de gênero e raça. Minha mãe sempre e minhas irmãs sempre conversaram comigo sobre as experiências delas como pessoas negras. E também sobre a experiência de mulher negra desde a infância. Minha mãe é professora aposentada, mas fez pós-graduação. Meu pai é formado em Direito e eu tinha 15 anos. Eu cresci numa família que narrou sua origem.”

O que chamou a atenção nesta resposta é o fato de as referências de mulheres negras surgirem no núcleo familiar que tiveram acesso à formação acadêmica e também do diálogo que se estabelece quanto à identidade racial e de gênero. Falar e tratar do feminismo não é algo distanciado ou isolado, segundo Ribeiro (2017, p.7): “O feminismo negro não é uma luta meramente identitária, até porque branquitude e masculinidade também são identidades. Pensar feminismos negros é pensar projetos democráticos”. Dentro da mesma pergunta, outro processo de construção de identidade de gênero e etnia da coordenadora Dandara*:

“Eu acho que esta percepção ela se deu de forma robusta no curso. Eu venho de uma família interracial. Era uma família que não discutia estas questões. Éramos morenos e os outros eram negros de pele escura. Então só paro pra pensar sobre isto no final da graduação. E quando eu entro no UNIAFRO este universo me vem com força. Mas esta formação não fez parte da minha vida. E no currículo da graduação isto nunca foi debatido ou trabalhado. Em quase 6 anos de formação em Pedagogia na UFRGS e o tema das relações raciais nunca foi discutido”.

O processo de construção da identidade étnica e de gênero se interrelacionam; não há somente um corpo feminino, mas um feminino que habita uma mulher negra, com suas identidades, percursos de vida, culturas, desafios e enfrentamentos ao racismo e ao patriarcalismo. Os lugares da experiência da identidade de gênero e étnica, para as entrevistadas, aconteceu de forma diversa, na família, na universidade ou nos momentos de formação do Curso UNIAFRO. Conforme bell hooks (2019): a sala de aula deve ser um lugar onde exista um senso de luta, com o reconhecimento da união entre teoria e prática, uma vez que nossas experiências são experiências de um mundo real. Isso é relativamente fácil, pois gênero é um assunto muito urgente na vida contemporânea. Gênero e raça são questões que necessitam de atenção, como afirmou Djamila Ribeiro (2017, p.77), pois se racismo e o machismo são elementos fundadores da sociedade, as hierarquizações de humanidade serão reproduzidas em todos os espaços.

O Brasil constituiu-se a partir da relação entre a casa grande e a senzala. Um processo altamente demarcador de hierarquias raciais que perdura como imaginário e práticas até hoje. A discussão acerca de raça, como um processo de construção social, está intimamente ligada ao lugar que o sujeito ocupa na sociedade. De acordo com Hall (2003), raça é uma construção política e social, uma a categoria

discursiva em torno da qual se organiza um sistema de poder socioeconômico de exploração e exclusão, ou seja, o racismo. Este justifica as diferenças sociais e culturais em termos de distinção biológica. O racismo, como uma política de Estado, opera no país de modo a hierarquizar as diferenças raciais e, conseqüentemente, o acesso a bens e serviços.

Estas assimetrias raciais têm implicações tanto para negros como para brancos. Visto que os brancos brasileiros herdaram os privilégios da cor na educação, na saúde e no mercado de trabalho. Os negros e os indígenas foram submetidos a diversas formas de segregação devido à escravidão que criou um ordenamento jurídico que impede o acesso da população negra aos equipamentos do Estado, tais como saúde, educação e moradia. Portanto, ambos estão implicados no modo de desenvolvimento das políticas raciais do Estado brasileiro, bem como na ação de uma política antirracista, que é responsabilidade de todo cidadão que acredita na igualdade e na luta pela emancipação dos povos. A educação antirracista dialoga com as possibilidades de enfrentamento ao racismo e machismo, como sinalizado pelo relato de Dandara*:

“Os aprofundamentos das relações étnico-raciais e de gênero se dão com a leitura e participação no curso. Isto me vem na memória de minha infância. A violência como uma professora penteava meus cabelos, quando criança. Aí percebi que precisava estudar pra entender o processo. Aí fiz um primeiro ensaio, em forma de registro de algumas cursistas e que vão pra minha tese hoje. O fato de enfrentar o racismo de forma direta, nas relações das pessoas que estão implicados no racismo estruturado”.

Esta última frase: “O fato de enfrentar o racismo de forma direta...” nos leva a pensar como se dá esse processo de enfrentamento ao racismo. E foram as falas das sujeitas que contribuíram para entender um pouco mais, quando Lélia Gonzalez* afirma que “o racismo para ser desconstruído é de dentro pra fora. É do próximo pro distante”, leva a refletir que antes de acontecer o enfrentamento ao racismo, é necessário que a pessoa construa sua identidade e perceba que essa identidade faz parte de uma diversidade étnica, para, a partir daí, criar estratégias para enfrentamento ao racismo.

O estudo da professora Nilma Gomes ressalta o processo de identidade e de enfrentamento ao racismo; ela denomina estes processos como saberes identitários, elegendo o Movimento Negro como um dos responsáveis em trazer à tona o debate sobre raça, ou seja, a politização da raça, quem é negro e quem é branco. Este debate invade espaços e colabora de forma positiva na autodeclaração das pessoas negras. Conforme Gomes (2017, p.70):

Uma nova visibilidade da questão racial e da identidade negra, de forma afirmativa, faz-se presente na literatura, nas artes, no campo do conhecimento. Os diferentes grupos do Movimento Negro passaram a ganhar mais espaço na cena pública e política, afirmando a identidade negra e sua complexidade.

A articulação entre gênero e raça e a produção de uma educação antirracista se dá pela construção de saberes e aprendizados políticos e identitários, tanto de raça quanto de gênero, em que todos são chamados a refletirem e agirem contra o racismo e o sexismo. A entrevistada Carolina de Jesus* salienta: *“Me coloco sempre como mulher negra em todos os espaços e isso foi muito importante no trabalho de vice coordenadora, mas também mantínhamos um diálogo com os homens professores, porque o UNIAFRO não é só para mulheres, não é só para negros e, sim, para todos”*. Mais uma vez Gomes corrobora com a questão da articulação entre raça e gênero:

Essa ação tem desencadeado não somente reflexões e ações políticas, mas também a presença da raça como categoria de análise para se compreender o machismo, o sexismo, as desigualdades sociais e as reedições do capitalismo nacional e internacional no campo da produção científica. (GOMES, 2017, p.73).

Ao mesmo tempo que a categoria raça nos permite entender as desigualdades sociais em que negras e negros foram, e ainda são, submetidos no Brasil, a questão de gênero também colabora para percebermos a violência acirrada contra as mulheres, e em um índice muito maior contra as mulheres negras. Assim, a educação antirracista é capaz de mostrar esta realidade, como afirma a entrevistada Mãe Menininha do Gantois*:

“As crianças contavam que eram perseguidas nos supermercados, as mães também sofriam com perseguições. Muitas eram expulsas dos supermercados. E eu fui vendo que quanto mais eu investia neste tema, as pessoas, os alunos tinham mais empatia, aliados com meu trabalho. O grupo confiava em mim. Nesta época eu não pensava sobre a minha identidade, o que eu era. Somente quando estava mais madura comecei a me questionar”.

A professora comove-se ao relatar os casos que vivenciara a partir das declarações de seus alunos, que, por serem pobres e negros, sofriam por não poderem entrar “em lugares públicos” por não estarem bem vestidos e porque, às vezes suas mães estavam ali vendendo ou pedindo ajuda. Apontam para uma marca que a sociedade se esforça em negar: nesse país a desigualdade tem cor e as mulheres negras são o alvo principal do racismo e do patriarcado. Segundo o Dicionário Crítico do Feminismo, o conceito de patriarcado mudou ao longo do tempo, principalmente depois da “segunda onda” do Feminismo, surgida nos anos 1970.

Nessa nova acepção feminista, o patriarcado designa uma formação social em que os homens detém o poder, ou ainda, mais simplesmente, o poder é dos homens. Ele é, assim, quase sinônimo de “dominação masculina” ou de opressão das mulheres. Essas expressões, contemporâneas dos anos 70, referem-se ao mesmo objeto, designado na época precedente pelas expressões “subordinação” ou “sujeição” das mulheres, ou ainda “condição feminina.” (GONÇALVES, 2009, p. 173)

O conceito de patriarcado explica a dominação e a exploração das mulheres pelos homens. No Brasil, a dominação da mulher nasceu na família colonial, com o prestígio do senhor de engenho, e se expandiu por toda a sociedade. Sua principal característica é a distribuição desigual do poder, dos papéis sociais e das oportunidades em detrimento das mulheres (SANTOS, 2009). Evidencia-se que o patriarcado surge no Brasil a partir do poder do senhor de engenho sobre as mulheres escravizadas. No entanto, a história não dá visibilidade para as formas de resistências criadas por essas mulheres – que incluíam o aborto de seus filhos para que o senhor de engenho tivesse menos escravos e também para que os seus filhos não passassem pela escravidão.

As mulheres negras sofreram desde o período escravocrata a dupla exploração sobre seus corpos: do trabalho e dos senhores de engenho. E de lá para cá, sempre houve a resistência das mulheres negras contra o patriarcado, muitas entidades negras surgem a partir dessas mulheres. Segundo Sueli Carneiro (2011), é a consciência do grau de exclusão que determina o surgimento de organizações de mulheres negras para o combate ao racismo e ao sexismo, tendo por base o estímulo à participação política, à visibilidade, à problemática específica das mulheres negras na sociedade brasileira, à formulação de propostas concretas de superação da inferioridade social gerada pela exclusão de gênero e raça, herança devastadora do patriarcado e colonialismo. O rompimento com o racismo estrutural,

com o patriarcado e com as desigualdades sociais inicia-se com uma educação calcada em questionamento crítico, em conhecimentos descentralizados da visão eurocêntrica, por meio da construção da diversidade na educação, na garantia dos direitos a todos os cidadãos.

Após enfatizar os sentidos e os significados da experiência das professoras do UNIAFRO e de compreender como se processa a articulação entre gênero e raça na produção de uma educação antirracista, analisarei os limites e as possibilidades do curso no contexto de desmonte das políticas públicas, na conjuntura do mandato do atual governo brasileiro.

4.3 Possibilidades e limites – Novos desafios ao UNIAFRO

Afro sentidos

O presidente diz morte
e o povo diz em voz forte:
priorizar a favela, não a cela
priorizar a escola, não a esmola
priorizar a cultura, não a tortura
priorizar a vida, não as despedidas

(Claudete da Silva, 24/09/2019)

Neste último eixo, a proposta seria analisar os limites e as possibilidades do UNIAFRO, porém a trajetória do curso (de 2013 a 2018) deu-se em um período de promoção das políticas públicas de igualdade racial, ou seja, foi um tempo de possibilidades. Invertendo, assim, a ordem dos fatos, pois, agora, o cenário político nacional apresenta-se como um desmonte dessas políticas públicas, por meio da Ementa Constitucional 95, que congela os gastos em saúde e educação por vinte anos. Desta forma, a elaboração da análise foi baseada na linha do tempo sobre as políticas públicas que tratam da promoção da igualdade racial, isto é, políticas públicas na universidade por meio do UNIAFRO.

Duas questões das entrevistas foram diretamente relacionadas às categorias “limites e possibilidades”: e) Na sua opinião, quais seriam os limites da experiência do Curso de Aperfeiçoamento UNIAFRO e quais as perspectivas no contexto da UFRGS? f) Como você percebe as políticas públicas do UNIAFRO na atual conjuntura? Para auxiliar nessa etapa de análise de conjuntura das políticas públicas, busquei as contribuições de Matilde Ribeiro (2014), inserida na promoção

das Políticas da Igualdade Racial, pelo fato de ter trabalhado como ministra da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial no governo Lula (de 2003 a 2008) e por representar a intelectualidade negra.

Como já mencionado, as reivindicações para promoção de políticas da igualdade racial estenderam-se por muitas décadas no Brasil, com a interferência direta dos militantes negros. Essas forças se expressam como tensionamentos e articulações em forma de negociações, formulações conjuntas, construídas de maneira paritária (governo e sociedade civil). Como registra Ribeiro (2014), durante os governos de José Sarney, Fernando Henrique Cardoso e Luiz Inácio Lula da Silva, iniciaram-se perspectivas para o desenvolvimento das políticas de igualdade racial por meio de criação de órgãos com formatos diferenciados:

Coordenadorias, assessorias, secretarias e Ministério. Em âmbito federal, ressalta-se a criação da Fundação Cultural Palmares – FCD(1988), do Grupo de Trabalho Interministerial – GTI(1996) e da Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, que indica a importância de os municípios e Estados brasileiros se inserirem no Sistema Nacional de Promoção da Igualdade Racial (SINAPIR) (RIBEIRO, 2014, p.312).

A partir desta retrospectiva, percebe-se que a luta em defesa de políticas públicas de igualdade racial é longa e árdua, e que várias leis surgiram para sinalizar que o Brasil não vive uma democracia racial e que os negros são um grupo minoritário nos espaços universitários. A lei das cotas, Lei 12.711, de 29 de agosto de 2012, sancionada pela presidenta Dilma Rousseff, existe para garantir o acesso e a permanência nas instituições de Ensino Superior. A política de cotas raciais e sociais dentro das universidades públicas é uma conquista importante do movimento negro e precisa ser defendida de maneira intransigente. Para além disso, não somente o ingresso de estudantes negros deve ser uma batalha, como a luta por permanência também, diretamente ligada a investimentos para garantir alimentação, bolsas de estudo, de assistência estudantil e de transporte, por exemplo.

Na conjuntura atual, o governo neoliberal busca suprimir o debate racial e esconde a história de uma perspectiva da população negra. Seguindo a linha do tempo da adoção e da implementação de ações afirmativas para a Promoção da Igualdade Racial, é que, em 2013, o Curso UNIAFRO/UFRGS se afirma em sua trajetória ao propor ações concretas de formação continuada, acompanhamento de disciplinas, voltadas para a EREER, nas licenciaturas e no processo de construção de um programa de educação antirracista. Todas as políticas públicas são

atravessadas por impactos de governos que podem, ou não, viabilizar a implementação destas. Neste aspecto Ribeiro chama atenção para as dificuldades para consolidação de políticas públicas:

As dificuldades são muitas, como: o distanciamento e/ou confronto entre sociedade civil e governos/Estado, em especial em relação aos gestores dos órgãos de igualdade racial; o pouco preparo de lideranças do movimento social e gestores governamentais diante dos desafios dessa agenda inovadora; a fragilidade estrutural e orçamentária dos órgãos voltados ao desenvolvimento das políticas; a baixa participação efetiva dos negros nas instâncias de poder, entre outras. (RIBEIRO, 2014, p.314)

A leitura que Ribeiro faz corresponde ao mandato dos presidentes Lula e Dilma Rousseff, quando já eram notadas fragilidades na Promoção das Políticas Públicas para Igualdade Racial, no entanto, o pior estava por vir. A partir do ano de 2015, como relata a professora coordenadora do UNIAFRO, o corte de verbas atingiu o curso, limitando o seu funcionamento, porém este fato não impediu que a pauta da educação antirracista fosse colocada em ação. O curso UNIAFRO foi premiado e reconhecido como um dos melhores no país.

Os percursos e as estratégias no processo de institucionalização das políticas públicas se configuram entre possibilidades e limites. Sobre os limites das políticas públicas para o UNIAFRO, vale destacar os relatos das coordenadoras do curso. Segundo a entrevistada Lélia Gonzalez*:

“Eu acho que nós temos, neste momento, uma guinada para a extrema direita em termos nacional e estadual, que é de centro. Já o UNIAFRO nasce de uma política nacional, da SECADI que estava voltada para áreas específicas da educação e direitos humanos, indígena, quilombola. Na atual estrutura do governo federal, a atual política de educação não está voltada para este campo. Então não há recursos e nem haverá. Neste sentido, as políticas públicas estão sem recursos”.

E para a entrevistada Marielle Franco:

“Infelizmente, os limites são muito mais materiais do que humanos, em si. As restrições orçamentárias, a falta dos financiamentos, a necessidade de mais professores da universidade em se envolverem com tais temáticas vai impedindo que cursos, como estes, avancem. Até o fato das limitações das redes de ensino em não permitirem que seus professores participem do curso impacta negativamente, fazendo com que se limite a ampliação dos conhecimentos e disseminação das práticas de educação antirracista. Claro que sabemos que isto

não é um acaso, é um plano de governmentação, de contenção dos conhecimentos para a grande massa. Não se imagina uma sociedade capitalista sem preconceitos, é inerente a sua existência que alguns sejam beneficiados para que outros sejam prejudicados. É condição sine qua non do capitalismo moderno!”

A partir destes relatos, é possível questionar até que ponto os limites, apontados como materiais, atingem forçadamente os cursos de aperfeiçoamento e o quanto a formação de professores está sendo prejudicada ao impedir que cursos como o UNIAFRO tenham continuidade e abranjam outros professores a fim de impactar em suas práticas pedagógicas para uma educação das relações étnico-raciais. Conforme a entrevistada Dandara*:

“Nesta época (2014/15), o professor Sérgio Franco era o Pró-reitor de graduação na UFRGS. E ele estava em Brasília e falou com a diretoria do MEC para manter o curso de aperfeiçoamento. E aí, eles aceitaram, desde que, no ano seguinte, ofertássemos uma especialização. E fizemos, no ano seguinte, o projeto de especialização, passamos em todas as instâncias, mas o MEC não enviou recursos pra fazer o curso. Daí pra frente sempre tivemos apoio de todas instâncias da universidade. O grande limite na universidade e do curso seria o de acompanhar os ex-alunos, porque quando o curso encerra, geralmente, se perde a parceria entre os pares e a escola com a universidade. Na verdade, algumas alunas se tornaram referências nas suas redes de ensino. E nós não temos equipes e nem recursos para fazer o acompanhamento das ações. Outra limitação é que a gente fez muita coisa, mas publicou, escreveu pouco. Conseguimos levar os cursistas para o Copene Sul, em Santa Catarina, para a URI, para o salão da UFRGS, conseguimos publicar dois e-books com os relatos de experiência dos cursistas. Não adianta os professores darem aula de um jeito e chamarem os alunos de macaco”.

Destaco neste trecho da entrevista, o limite em acompanhar as ações dos(as) cursistas nas escolas. Embora, em vários momentos, houvesse o retorno de algumas cursistas, de acordo com Dandara*, quando o curso encerrava, a escola e a universidade distanciavam-se, ou seja, tornava-se difícil acompanhar as ações embasadas pelos referenciais e os materiais disponibilizados pelo curso. A entrevistada Lélia Gonzalez* ressalta que:

“Os limites do UNIAFRO são os limites de um curso de aperfeiçoamento. Não é só pela estrutura e condições, não pode ser um curso de aprofundamento teórico. Embora pra muitos professores se constitui em aprofundamentos da temática racial. A necessidade de pensar num curso de pós-graduação pra este nível temático.”

Segundo a entrevistada Dandara*:

“Na verdade, nós tínhamos a SECADI que respondia pelo UNIAFRO, pelas escolas rurais, quilombolas, indígenas, gênero, EJA. E tinha a Secretaria de Educação Básica que é onde ficavam as áreas: inglês, matemática, ciências humanas. A SECADI foi extinta em janeiro de 2019, o UNIAFRO foi extinto em janeiro, a diretoria de três eixos que cuidava dos indígenas, dos quilombolas e ERER também foi extinta. Os técnicos de carreira pediram pra sair e ou foram alocados em outras pastas. Ficaram somente os funcionários para indígenas e educação rural.”

As falas das professoras entrevistadas denotam uma trajetória de elaboração e implementação de políticas públicas pela igualdade racial durante os governos de cunho popular. Para a entrevistada Marielle Franco*: *“Perseguida e desamparada!! Neste governo, nada que se queira fazer pela autonomia dos povos não-brancos irá prosperar. Isso é dado pela necropolítica por eles implementada e planejada para nós”*. Segundo as palavras da entrevistada Mãe Menininha do Gantois*:

“Nós estamos sendo bem ameaçados. Em todas as formações que fui neste ano, muitos perguntavam: ainda existe a lei 10.639? Ainda é obrigatória? Eu ouvi dizer que não é mais obrigatória. Eu mesma recebi no grupo de WhatsApp e vi que o governo acabou com a lei, entrei no computador e vi que a lei 10.639 foi alterada quando a 11.645 surgiu. A gente usa estas leis que tiveram grandes ganhos.”

Já no período atual, o governo tem desmantelado e desconstituído estruturas voltadas ao combate ao racismo, como é o caso da SEPPIR e da SECADI (criada pelo Decreto n.7.690, em 02 de março de 2012, e extinta em 02 de janeiro de 2019). Assim, foram somente seis anos de funcionamento para assegurar o direito à

educação com qualidade e equidade. Se observarmos a data da extinção da SECADI, podemos afirmar que esta foi uma das primeiras providências do governo Bolsonaro, ou seja, a desconstituição de tudo o que poderia favorecer uma educação de valorização das diferenças e da diversidade sociocultural, de uma educação inclusiva e plural. O Curso de Aperfeiçoamento UNIAFRO estava ligado à SECADI, o que impactou diretamente em seu funcionamento e no de tantos outros que tinham como atribuições: planejar, orientar e coordenar, em articulação com os sistemas de ensino, a implementação de políticas para a alfabetização, a educação de jovens e adultos, a educação do campo, a educação escolar indígena, a educação em áreas remanescentes de quilombos, a educação em direitos humanos, a educação ambiental e a educação especial. O momento é de desmantelamento das políticas públicas e de um discurso e disseminação de ódio, trazendo junto a falácia da democracia racial, enquanto as populações negra e indígena são exterminadas de diferentes formas. Porém há resistência, há esperança, como afirmado por Matilde Ribeiro durante a sessão de autógrafos do livro: *Políticas de promoção da igualdade racial no Brasil*, “nossa caminhada é longa...Temos resultados e devemos seguir coletivamente.” Inspirando-me na esperança de Ribeiro e das protagonistas do Curso UNIAFRO, a seguir, apresento as contribuições das professoras coordenadoras quanto aos novos desafios do UNIAFRO/UFRGS.

No mês de agosto de 2019, aconteceu o Seminário em Educação em Tempos de Conflito, no Teatro Dante Barone, da Assembleia Legislativa. Na ocasião a professora Gládis Silva Kaercher realizou a palestra “Educação antirracista na escola contemporânea”, que apontou elementos que colaboram para refletirmos acerca da construção de uma educação antirracista. Ela salientou que o desafio da educação antirracista é não se limitar aos espaços da sala de aula e de que precisamos usar a “cyber-ética”, a ética no uso das redes sociais, uma vez que estas apresentam-se como espaços de disseminação de preconceitos e, principalmente, do racismo estrutural. Segundo a professora Kaercher, há um esfacelamento dos princípios éticos. Ademais, ela apontou outros desafios para uma educação antirracista, que dizem respeito à educação nas famílias, ensinando para o desconforto, o desconforto gerado pelo racismo, ensinar crianças e jovens dentro de princípios humanistas, criar laços de empatia, de se incomodar com fatos de racismo em ambientes tanto escolares quanto em outros lugares que fazem parte de seu cotidiano.

As escolas e os professores precisam de elementos para combater as discriminações, assumindo uma postura de humildade, pois nem sempre temos respostas para tudo, mas juntos podemos procurar soluções para combater o racismo. Como frisaram a professora Kaercher e as sujeitas desta pesquisa, o sentido de uma educação antirracista é a ação, não basta ler, não basta refletir, não basta saber, é preciso agir. Os novos desafios estão postos, e seguiremos acreditando numa educação antirracista, como ressalta a entrevistada Marielle Franco*:

“Só que o limitador também é nosso motor de popa para que efetivemos outras possibilidades pedagógicas. Se não dá pra fazer um curso grande, se fez um pequeno. Se não dá pra fazer um curso, se inclui em palestras e aulas. Se não podemos contar com todo o grupo junto, se une sempre que possível tantos quantos estiverem disponíveis. É assim que as ações vão ocorrendo, e precisam seguir acontecendo para não deixar a ideia em si morrer. Eu acredito que este retrocesso vá ser por tempo limitado. Todos os retrocessos deste país sempre foram impulsionadores de tempos menos sombrios, e é nessa esperança que vejo o quadro da universidade hoje. Nos caberá manter este assunto sempre ‘quente’ nas mentes e bocas de todos que atuam, trazer mais outros, afetar outros tantos. Sem pararmos de nos afetar uns aos outros, pois existimos e coexistimos, historicamente, na concepção do continente-mãe, como coletivos. Não somos e nem podemos ser ilhas de conhecimentos. É preciso compartilhar, estarmos juntos e permanecermos unidos nas adversidades, para que estas durem o menos possível. Depois voltamos com a força total.”

A “História das possibilidades”, segundo Paulo Freire, é a capacidade do ser humano de observar, de conhecer, de comparar, de avaliar, de decidir, de romper e de ser responsável. Está aí um dos sentidos da ação do UNIAFRO e de uma educação antirracista, o de nos sentirmos responsáveis, por meio das possibilidades. Para Freire (2000, p.126):

Não é possível, por outro lado, educar para a democracia ou experimentá-la sem o exercício crítico de reconhecer o sentido real das ações, das propostas, dos projetos sem a indagação em torno da possibilidade comprovável de realização das promessas feitas sem se perguntar sobre a real importância que tem a obra anunciada ou prometida para a população como uma totalidade bem como para cortes sociais da população.

Reconhecer o sentido real das ações, esse foi o exercício das sujeitas e da pesquisadora a partir de suas reflexões.

Relato de entrevistada Dandara*:

“O que eu vejo? O grande carro chefe do MEC é apostar nas políticas de formação de professores através da educação a distância. Um grande portal onde os professores fazem os cursos e podem ser certificados. Isto pra temática em ações afirmativas nos deixa em pânico. Quem vão ser os produtores do conteúdo? Quem vai produzir? A fundação Itaú, Lemann, Xuxa? Desde de 2015 vínhamos tendo um diálogo com o MEC que a produção dos conteúdos do EREER fosse feito com as universidades. Isto tinha conseguido conquistar na UFRGS e outras universidades. Com o fim do governo, isto cai por terra. Eu acredito que este não é o momento pra discutir nada. Deixa como está se a gente for discutir o fenômeno político do pardo neste momento político podem dizer que somos uma mestiçagem. Não tem como dizer neste país quem é branco, negro no país é o que este governo quer. Temos um governante que diz que somos todos brasileiros e não tem como nos diferenciar. E anula toda a trajetória que construímos até aqui. Embora tenha no governo uma pasta muito forte para os deficientes, tem algum recurso. As outras pastas não têm recursos. Acho que agora é o momento de resistir. E isto é muito peculiar na trajetória do povo negro. Isto vem desde a época do pós-abolição em que se agremiava, se formava clubes, se ensinava a ler e escrever. Enfim de buscar alternativas, analisar o cenário e ver o que podemos fazer. O que é possível. Penso que aqui na UFRGS continuamos fazendo os muques do UNIAFRO, que são cursos gratuitos, abertos no Lumia. Esta edição já tinha 3.400 pessoas inscritas. É o nosso modo de resistir. É preciso muita cautela, sabedoria e tranquilidade. Saber escolher as estratégias. Além do que é possível dar conta, saber escolher as batalhas. E, talvez, estrategicamente, adormecer algumas lutas. Não no sentido de abandonar as lutas, mas algumas pautas a gente deixará de agir um pouco. Tem assim, o ideal e o que é possível e não retroceder muito.”

Relato da entrevistada Mãe Menininha de Gantois*:

“Eu neste momento não sei como vamos seguir no UNIAFRO. O curso foi ampliado para estudantes de sala de aula e não somente estudantes. Eu temo um

pouco pela continuidade. E penso que de 2013 pra cá tivemos muitos frutos que vão render por muito tempo ainda. Conseguimos multiplicar muito, espalhar por aí. O que podemos fazer pela frente. Talvez seguir sem ser necessariamente dentro da política do governo”.

Para as sujeitas desta pesquisa, o tempo atual não se dará em abandonar a luta e sim de recriar novas formas de organização, de buscar novas parcerias, de usar outras ferramentas de aprendizagens, pois o corte de recursos não possibilitará o trabalho próximo para formação, neste lugar surgiu os cursos a distância para manter a necessidade que os professores ainda possuem de ressignificar suas práticas e saberes, tornando-os plurais e diversificados a outras culturas.

O Curso Uniafro passa por mudanças que são barreiras enfrentadas também por outros segmentos da sociedade brasileira, e as professoras coordenadoras continuam buscando formas e parcerias para que o curso continue produzindo seus frutos.

Relato da entrevistada Lélia Gonzalez*:

“Qual o desafio? Continuar mobilizando os recursos municipais. Vivemos num estado onde o TCE adita as leis 10.639/03 e 11.645/11, portanto os municípios precisam prestar contas e aportar recursos para implementação. A gente volta para as parcerias com os entes federados para mobilizar esforços e recursos. Eu não defendo que a EREER seja pautada em trabalho voluntário. A história do movimento negro na EREER é toda feita por voluntariado e eu não defendo isto. É o momento e como tal, passa. O UNIAFRO já está sofrendo algum corte Por exemplo, nós recebemos recursos no ano de 2013, 2018. Tivemos recursos aprovados em 2019, mas duvido que chegue. Neste momento, as políticas públicas deram esta guinada para a direita e cabe a nós, professoras, pesquisadoras, militantes destas temáticas continuarem nosso trabalho. Produzir livros, materiais didáticos exige recursos. Mas a realização de eventos e formação precisa continuar. Mas é um período transitório. Não podemos perder o foco. A EREER não pode parar, precisamos enfrentar este momento. O Brasil continua signatário da Convenção de Durban, portanto, é uma política do Estado brasileiro. Combater o racismo, e a LDB, Art. 26ª, está lá e continua sendo obrigatório”.

Da fala de Lélia Gonzalez, destaca-se o chamado que ela faz, no sentido que a educação para as relações étnico-raciais, ou EREER, não se dê somente no Curso Uniafro, e sim que seja assumido por outros agentes, dos professores dos diferentes níveis de ensino, dos agentes dos movimentos negros e principalmente que faça parte das políticas públicas dos municípios, garantindo a implementação através de recursos.

Da mesma forma o pensamento da entrevistada Mãe Menininha do Gantois* reforça essa idéia de que é necessário seguir em frente, mas com a certeza de que o momento é de muitos desafios, principalmente para as políticas públicas:

“A descolonização do nosso pensamento acadêmico foi tão grande que ninguém vai voltar atrás. Ninguém volta pra trás no seu processo de crescimento. Eu venho percebendo que não temos dados passos muito grandes, mas dando passos pequenos naquilo que já fizemos. Eu estou otimista, esperançosa, mas aguardo pra ver, pois politicamente não é muito favorável”.

O relato da entrevistada Marielle Franco* também reflete a crise que se instaura em nosso país, atingindo bruscamente as políticas públicas:

“O sentido do nosso existir está em resistir a este governo e aprender a votar e a convencer outros a elegerem governantes que nos olhem com o foco correto. Precisamos pensar com muito mais cuidado em quem pensa nossos destinos e nosso cotidiano, pois, sem isso, seremos sempre reféns de demagogos que surfam na nossa história e luta, ou do ódio racial desequilibrante como o atual. Sem termos apoio e respaldo dos atuais governantes, pensar as políticas públicas para não-brancos é pensar em sobreviver até as próximas eleições. O problema é o que faremos neste meio tempo, a quem afetaremos, como manteremos o exercício da educação antirracista. E aí é que unir o mundo acadêmico com a gestão pública se torna essencial. Precisamos nos aproximar e traçar metas de encaminhamentos que nos fortaleçam coletivamente. Atingir a população periférica, os educadores, os gestores possíveis, é a essência destas ações nestes próximos anos, até recuperarmos espaço político e de gestão. E, da próxima vez, pensarmos com mais qualidade em quem nos governará, para evitar tanto retrabalho, recomeços, reorganizações. Mas vale a luta!! Afinal, políticas como o UNIAFRO são essenciais na formação de professores, na gestão do fazer

pedagógico e na vida dos alunos negros”.

As sujeitas, protagonistas do Uniafro, possuem a força e a coragem de não desanimar diante de todos esses cortes, retrocessos, porque é preciso ter força, é preciso ter gana sempre.

A fala da entrevistada Carolina de Jesus* confirma isso:

“Acho que quando a Gládis veio conversar comigo, eu disse, se tivermos que começar tudo de novo, vamos nesta. Mas não tem como voltar atrás, por mais que tentem nos calar, essa formação foi feita. As pessoas estão sensíveis, e não vamos recuar. Acho que eles podem querer fazer um curso meio EAD pra não ter custos. E acho que a gente tem que falar, publicar, colocar para o mundo. Ou como dizia Dermeval Saviani, na teoria da vara, ela vai se curvar para outro lugar, num outro momento e estas discussões vão continuar. O meu medo é que nesta coisa tão raivosa que se dá agora, as crianças venham a ter um sofrimento maior. Mas há políticas afirmativas que se desenvolveram, temos muitos professores que estão atentos, sensíveis e na luta junto conosco. É continuar apostando, lutando. E, sim, há um racismo instalado neste país desde a sua formação e que precisa continuar a discussão, o enfrentamento. Como a gente vai fazer, não tenho certeza, tenho muitas dúvidas. A gente nesse caminho tem uma experiência construída em cima da pedagogia da resiliência. É uma atitude de respeito, compromisso frente a um trabalho de igualdade racial que muitos negavam. E a FACED levou a termo com compromisso e seriedade”.

Acreditar, posso afirmar que as últimas palavras desta pesquisa, levam para esse fundamento. Acreditar que a política pública voltada para uma educação antirracista é possível, e de que ela não estará atrelada exclusivamente à implementação enquanto política pública deste governo. Acreditar que a educação antirracista continue acontecendo por suas protagonistas, como é o caso das professoras coordenadoras do UNIAFRO e também por meio das muitas pessoas que realizaram o curso, que se sentiram tocadas e se desafiaram a criar, em suas escolas, uma proposta de ERER, ou através daquelas pessoas que não se sentem confortáveis em assistir cenas e episódios de racismo.

Os sentidos são também para uma educação com princípios éticos e políticos, baseados na observação sensível da sociedade, para que mais pessoas

possam enfrentar o racismo e construir relações raciais pautadas no respeito. O desafio é uma tentativa de descolonizar o pensamento, construir teorias em que as epistemologias não nos privem de ver, nos aproximar e experimentar os valores civilizatórios com a diversidade cultural, também a partir dos povos negros e indígenas.

5. CONSIDERAÇÕES EM TEMPO

Afrosentir

Desenvolver o olhar: abrir nossos olhos
contra a manipulação.
Abrir nossos olhos contra a dominação/
econômica-intelectual-racial
Desenvolver o sentir – o axé
a Pedagogia da resiliência
Desenvolver o agir/construir/libertar/renovar

(Claudete da Silva, 04/09/2019)

Acredito que estas não serão apenas considerações finais da pesquisa, pois existem outras provocações, ideias, debates, intervenções, tanto internas, da pesquisadora, como externas, de outros sujeitos, em relação a temática aqui abordado. Por este motivo, estas serão as considerações em tempo de fechamento desta etapa da pesquisa de Mestrado em Educação.

Como pesquisadora, percebi a importância da aproximação com a metodologia a ser utilizada desde o início, pois a definição do problema e dos objetivos são como um alicerce, se não estiverem sólidos e profundos, a obra corre riscos em sua estrutura. E na construção da dissertação isso não é diferente: a cada passo dado, percebia que a base me garantiria os passos a seguir. Da mesma forma, as sugestões da banca de qualificação foram muito válidas, principalmente quanto à definição dos sujeitos da pesquisa, pois, até aquele momento, o objeto a ser investigado não estava definido. Esta foi uma peça-chave para construir objetivos, questões e análises dos dados; então, para mim, ficou a experiência de conhecer e escolher uma metodologia que favoreça a forma como se pretende pesquisar e quais os recursos possíveis.

Ao longo desta dissertação, a tentativa foi buscar respostas à problemática da pesquisa, ou seja, compreender quais são os sentidos que as coordenadoras do

UNIAFRO deram às suas práticas educativas. Assim foi possível entender que um dos significados para essas sujeitas foi 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. Sentidos e práticas antirracistas na perspectiva das sujeitas da pesquisa.

1) Sentido identitário

Houve um processo de empoderamento em que estas categorias serviram para constituir processos de formação, autoidentidade e afirmação. “Me descobri negra dentro do curso, tiveram impacto muito grande e levaram os cursistas a mudanças e impactou nas escolas” (Dandara).

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. O UNIAFRO me fez entender que o racismo se desconstrói mais efetivamente quando é desconstruído de dentro para fora. (“Marielle Franco”).

3) Sentido da coletividade:

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. (“Mãe Menininha do Gantois”).

4) Sentido da ação:

-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 (Dandara).

5) Sentido Ontológico – Ser Humano

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. (“Marielle Franco”).

Ademais, ficou evidente que é possível e necessário concretizar e implementar ações e grupos de trabalho antirracistas nas escolas e nas universidades, além de reforçar as práticas que já acontecem na Universidade

Federal do Rio Grande do Sul, pois o Curso UNIAFRO representa um elemento dentro de uma rede de propostas e trabalhos voltados à educação antirracista.

Somando forças com outras frentes de ações e políticas públicas voltadas para a educação antirracista, defesa das políticas de cotas, formação de professoras na implementação de cursos e disciplinas de educação para as relações étnico-raciais nos cursos de licenciatura da UFRGS – como é o caso do curso de Pedagogia, em que é ofertada esta disciplina, ainda como optativa –, considero uma conquista, ao mesmo tempo, que espero que disciplinas como essa sejam obrigatórias em todos os cursos de licenciatura da universidade.

Cabe também ressaltar que as professoras coordenadoras expressaram que, durante todo o período de atuação do Curso UNIAFRO, tiveram o apoio da Universidade Federal do Rio Grande do Sul por meio da Pró-Reitoria de Graduação e da Faculdade de Educação, parceria que fortaleceu a implementação do curso. Nos relatos das entrevistadas fica evidente que, para elas, o sentido latente é a importância da ação do educador diante da realidade em que atua, articulando referenciais dos conhecimentos sobre as questões raciais e, acima de tudo, um olhar inconformado diante do racismo e preconceitos raciais que podem se manifestar nas relações étnico-raciais dentro dos espaços escolares e acadêmicos.

A partir do objetivo específico – compreender de que forma as trajetórias das professoras coordenadoras do UNIAFRO podem assumir um comprometimento com as questões étnico-raciais dentro do espaço universitário –, constatei que, ao construir uma proposta de ERER, estas protagonistas estão assumindo, em suas práticas, o cultivo e o reconhecimento no trato dos direitos a uma educação antirracista. Trata-se de conquistar o direito à pluralidade cultural dos alunos, em qualquer nível de ensino, e desenvolver políticas públicas educativas que favoreçam debates e ações voltadas nesse aspecto.

O perceber o modo como os percursos das professoras do UNIAFRO desenvolveram o olhar e a escuta, ação/reação, o tocar e ser tocado a partir da trajetória pessoal e acadêmica por dentro do curso, demonstra a forma como elas se colocaram na postura de ouvir as pessoas envolvidas no percurso do UNIAFRO, ao mesmo tempo que percebiam suas histórias de racismo, procuraram criar estratégias de superação desta realidade. Neste sentido, é possível perceber uma dupla reação, uma vez que as trajetórias – tanto pessoais, na construção das identidades de gênero e raça, quanto acadêmicas – das professoras coordenadoras

foram transformadas a partir de suas atuações na implementação do Curso UNIAFRO. Todas relataram outras perspectivas no processo que não se configurou de forma linear, foi palco de muitos desafios, de muitos medos, mas também de muitas conquistas. Sendo assim, não se pode negar que, durante a atuação como formadoras, as professoras coordenadoras oportunizaram mudanças e, principalmente, inspiraram outros tantos a seguirem na conquista da promoção de políticas de igualdade racial. O UNIAFRO, portanto, contribuiu na perspectiva de um olhar sensível e comprometido com as temáticas do curso. Embora, muitas ações do curso de extensão causassem estranhamentos, reações de muitos gestores municipais, que demonstraram seus preconceitos em relação à temática, e, muitas vezes, às próprias coordenadoras, este foi um desafio permanente para professoras e intelectuais comprometidas com uma educação pela equidade.

Nessa sintonia de troca entre pesquisadora e sujeitas da pesquisa, afirmo que as vivências com as professoras coordenadoras do UNIAFRO possibilitaram buscar um “novo olhar” a várias questões relacionadas à educação antirracista. De acordo com o pensamento de bell hooks sobre nossa forma de olhar e ser olhado:

Existem espaços de agência para pessoas negras, onde podemos ao mesmo tempo interrogar o olhar do Outro e também olhar de volta, um para o outro, dando nome ao que vemos. O “olhar” tem sido e permanece, globalmente, um lugar de resistência para o povo negro colonizado. Subordinados nas relações de poder aprendem pela experiência que existe um olhar crítico, aquele que “olha” para registrar, aquele que é opositor. Na luta pela resistência, o poder do dominado de afirmar uma agência ao reivindicar e cultivar “consciência” politiza as relações de “olhar” – a pessoa aprende a olhar de certo modo como forma de resistência. (hooks, 2019, p.217).

A partir desta pesquisa, percebi que o momento exige politizar as relações do “olhar” como forma de resistência, o “olhar” que busca estratégias, o “olhar” acolhedor às vivências trazidas pelas cursistas do UNIAFRO, o “olhar” para buscar estratégias de combate às discriminações e racismo presentes em uma educação para as relações étnico-raciais. Um “olhar” para o “Outro” (outros) nos momentos de encontros entre as parcerias de trabalho, dentro da universidade e fora dela, por meio da extensão, com a diversidade de contribuições e visões acerca da implementação da política pública da promoção da igualdade racial. É pelo “olhar” para o protagonismo das professoras coordenadoras do UNIAFRO que se torna perceptível a força coletiva criada há décadas por muitas intelectuais negras e pela atuação de alguns órgãos e grupos de movimentos negros, que reivindicam que a

formação inicial e continuada possa se expandir desde os cursos de licenciaturas até os programas de pós-graduação.

Ao finalizar essa etapa de pesquisa, sinto que há uma sintonia entre a escolha do tema de estudo e a pesquisadora. Esta escolha deu-se muito pelo entendimento acerca da bagagem cultural que possuímos e construímos ao longo da nossa existência; há uma recíproca de pesquisadora e temática, uma vez que aquilo que pesquisamos, também faz parte da nossa trajetória. Neste sentido, compreendo os limites de uma pesquisa qualitativa em Educação, visto que os seus resultados são sempre aproximações, e não dados exatos. E também porque acompanhei o último ano de atuação do Curso UNIAFRO, quando ingressei no Mestrado no final de 2017. Infelizmente, a partir de 2018, a política do atual governo de Jair Bolsonaro, foi de corte e extinção das políticas públicas de Promoção da Igualdade Racial. Desta forma, tratar das políticas públicas, nesse momento, é de fundamental importância; mostrar o quanto foi feito pela educação por meio do Curso UNIAFRO e do papel que a Universidade Federal do Rio Grande do Sul obteve com essa política pública, visto que demarca que há propostas e ações de educação humanizadora, que existem professores comprometidos com uma educação que seja crítica e reflexiva, que a extensão universitária está se aproximando das culturas e de conhecimentos advindos de outros espaços que não se limitam somente aos espaços acadêmicos.

REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso. Texto, contexto e significados: algumas questões na análise de dados qualitativos. **Cadernos de pesquisa**, n. 45, p. 66-71, 1983.
- ALMEIDA, Silvio Luiz de. **O que é racismo estrutural?** Belo Horizonte, Letramento, 2018.
- ALONSO, Angela. **Flores, votos e balas: o movimento abolicionista brasileiro (1868-88)**. Editora Companhia das Letras, 2015.
- BENTES, Nilma. Apresentação. In: *Marcha das Mulheres Negras*. Brasília: AMNB; FordFoundation, 2015. E-book.
- BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto editora, 1994.
- BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Para Educação Das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana**. Disponível em: <<<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf>>>. Acesso em: 10 nov. 2019.
- _____. **Orientações e ações para a educação das relações étnico-raciais**. SECAD, 2006.

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

CARVALHO, José Jorge. **Inclusão Étnica e Racial**: a questão das cotas no ensino superior. São Paulo: Attar Editorial, 2006.

CAVALLEIRO, Eliane. **Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola**. Selo Negro, 2001.

COLLINS, Patrícia Hill. **Pensamento Feminista Negro**. São Paulo: Boitempo, 2019.

CUNHA, L. A. **A Universidade Temporã. O Ensino Superior da Colônia à Era Vargas**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.

FÁVERO, Maria de Lourdes. **A Universidade no Brasil**: das origens à Reforma Universitária de 1968. *Educar em Revista*, n. 28, p. 17-36, 2006.

FERNANDES, Florestan. **A integração do negro na sociedade de classes: no limiar de uma nova era**. Globo livros, 2008.

FONSECA, Paula Fontana. Eu não ando só: Hannah Arendt e o compromisso da educação. *Psicologia USP*, v. 27, n. 3, p. 503-509, 2016. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/0103-656420140107>

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

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

FREYRE, Gilberto. **Casa-Grande & Senzala**. Editora Record. Rio de Janeiro, 1998.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira; LOPES, Eliane Marta Teixeira. **Território plural: a pesquisa em história da educação**. São Paulo: Ática, 2010.

GENRO, Maria Elly Herz; ZITKOSKI, Jaime José. **Educação e direitos humanos numa perspectiva intercultural**. *Revista da FAEEBA-Educação e Contemporaneidade*, v. 23, n. 41, 2014.

GOMES, Nilma Lino. **O Movimento Negro educador: Saberes construídos nas lutas por emancipação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

GONÇALVES, Renata. **Dicionário Crítico do feminismo**-de Helena Hirata; Françoise Laborie; Hélène Le Doaré; Danièle Senotier (orgs.). **Lutas Sociais**, n. 23, p. 181-183, 2009.

GONZALEZ, Lélia. **A categoria político-cultural de amefricanidade**. Tempo Brasileiro, Rio de Janeiro, n. 92/93, p. 69-82, jan./jun. 1988.

HALL, Stuart. Da diáspora: identidades e mediações culturais. Belo Horizonte: UFMG, 2003.

hooks, bell. Erguer a voz: pensar como feminista, pensar como negra. São Paulo: Elefante, 2019.

_____. Olhares negros: raça e representação. São Paulo: Elefante, 2019.

JOAQUIM, Maria Salete. **O papel da liderança religiosa feminina na construção da identidade negra**. Pallas Editora, 2001.

KAERCHER, Gládis Elise Pereira da Silva. O mundo na caixa: gênero e raça: no Programa Nacional Biblioteca da Escola: 1999. 2006. (Tese de Doutorado). Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

KAERCHER, Gládis Elise Pereira da Silva; FURTADO, Tanara Forte (org.). **Curso de aperfeiçoamento UNIAFRO: política de promoção de igualdade racial na escola**. Porto Alegre: Evangraf, 2014.

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação**. Rio de Janeiro, Cobogó, 2019.

MANCEBO, Deise. Reforma da educação superior: o debate sobre a igualdade no acesso. **Educação superior no Brasil**, v. 10, p. 55-70, 2008.

MARCARINI, Camila Tomazzoni. As sujeitas políticas e a formação na universidade: Encontros de Mulheres estudantes da UNE 2003-2015- Dissertação (Mestrado) UFRGS/FACED/PPGEDU, POA, BR-RS, 2017.

MARQUES, Eugênia Portela de Siqueira; RIBEIRO, Maria Aparecida Pereira dos Santos. **Quais as implicações para o fortalecimento da identidade negra no contexto da Educação superior?** Revista Práxis Educação, Vitória da Conquista :V.15, n.32, p.205-224, abr/jun.2019.

MINAYO, Maria Cecília et al. Hermenêutica-dialética como caminho do pensamento social. **Caminhos do pensamento: epistemologia e método**. Rio de Janeiro: Fiocruz, p. 83-107, 2002.

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

_____. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Editora Vozes Limitada, 2016.

Ministério da Educação/Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais, Brasília: SECAD, 2006.

NABARRO, Edilson Amaral. **Análise do acesso à educação para a promoção do desenvolvimento humano e a redução das desigualdades raciais**: o papel do estado e a política de cotas na Universidade Federal do Rio Grande do Sul. (Dissertação de Mestrado). Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2017.

OLIVEIRA, João Ferreira de; CATANI, Afrânio M., HEY, Ana P.; AZEVEDO, Mário Luiz N. de. **Democratização do acesso e inclusão na educação superior no Brasil**. flacso.redelivre.org.br - 2006.

PEREIRA, Roseli da Rosa. **“Entrando no PET... eu agora enxergo coisas que eu não enxergava antes!”**: Formação ético-política de estudantes cotistas do Programa de Educação Tutorial Conexões de Saberes Políticas Públicas de Juventude (Dissertação de Mestrado). Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2018.

POMBO, Olga. **Interdisciplinaridade e integração dos saberes**. Liinc em revista, v. 1, n. 1, 2005. Disponível em: www.educ.fc.ul.pt/docentes/opombo/investigacao/portoalegre/pdf.

PROST, Antoine. **Doze lições sobre a história**. Autêntica, 2015.

QUIJANO, Aníbal. **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, p. 117-142, 2005.

RAMOS, Tanise Müller. **“Nossos antepassados eram africanos, então somos negros também!”**: as intervenções pedagógicas na promoção das relações étnico-raciais e na constituição das identidades discentes. (Tese de Doutorado) Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2014 Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/115964>

RIBEIRO, Djamila. **O que é lugar de fala?** Letramento Editora, 2017

_____. **Quem tem medo do feminismo negro?** Editora Companhia das Letras, 2018.

RIBEIRO, Matilde. **Políticas de promoção da igualdade racial no Brasil (1986-2010)**. Editora Garamond, 2014.

ROCHA, Aristeu Castilhos (org.) **Africanidades**: Reflexões Afro-Sul Brasileiras. Porto Alegre: Martins Livreiro Editora, 2016.

ROMÃO, Jeruse. O educador, a educação e a construção de uma auto-estima no educando negro. In Racismo e antirracismo na educação: repensando nossa escola. Eliane Cavalleiro (org.) São Paulo: Selo Negro, 2001.

ROSSATO, Ermelino. **Modelos da universidade brasileira (1920-1968)**. Biblow editora, 2008.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências**. Revista crítica de ciências sociais, n. 63, p. 237-280, 2002.

_____. Conferência Regional de Educação Superior da América Latina e o Caribe (CRES). Disponível em: www.ihu.unisinos.br

_____. O fim do império cognitivo: a afirmação das epistemologias do Sul. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

SANTOS, Gevanilda. **Relações Raciais e Desigualdade no Brasil: Consciência em Debate**. Selo Negro, 2009.

SANTOS, Hélio. **A busca de um caminho para o Brasil: a trilha do círculo vicioso**. Senac, 2001.

SANTOS, Sales Augusto dos. **A metamorfose de militantes negros em negros intelectuais**. Mosaico, v. 3, n. 5, p. 102-125, 2011.

SANTOS, Sonia Beatriz; DAMASCENO, Ilaina. Experiências de professoras/intelectuais negras na universidade: entre o direito à diferença e a competência pedagógica. <https://doi.org/10.22481/praxis.v15i32.5044>

SILVA, Petronilha Beatriz. **Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil**. Educação, v. 30, n. 63, p. 489-506, 2007.

STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Ed.). **Dicionário Paulo Freire**. Autêntica, 2018.

TRIUMPHO, Vera Regina Santos (Ed.). Rio Grande do Sul: aspectos da negritude. Martins Livreiro-Editor, 1991.

ZONINSEIN, Jonas. **Ação afirmativa no ensino superior brasileiro**. Editora UFMG, 2008.

WALLERSTEIN, Immanuel. **Aime Cesaire: colonialism comunismo y negritud**. Indice general, p. 7-12, 2006

WANDERLEY, Luiz Eduardo W. **O que é universidade**. Brasiliense, 1983

ANEXOS

Questões para entrevistas:

- a) Você poderia relatar como conheceu e se aproximou do curso UNIAFRO?
- b) Qual o significado e a importância da sua atuação no UNIAFRO?
- c) A partir da sua trajetória pessoal e acadêmica seria possível estabelecer uma relação entre sua identidade (gênero e raça) e o trabalho dentro do Curso UNIAFRO?
- d) Na sua visão como professora coordenadora, que atua no Curso de Aperfeiçoamento UNIAFRO e que desenvolve Políticas de Promoção da Igualdade racial, quais os sentidos da sua prática numa perspectiva de uma educação antirracista?
- e) Na sua opinião, quais seriam os limites desta experiência no Curso de Aperfeiçoamento UNIAFRO e quais as perspectivas no contexto da UFRGS?
- f) Como você percebe as políticas públicas do UNIAFRO na atual conjuntura?

 UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO/PPGEDU

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

PARTICIPANTE

PESQUISA: SENTIDOS DA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA NA PERSPECTIVA DAS COORDENADORAS DO UNIAFRO/UFRGS

COORDENAÇÃO: Claudete dos Santos da Silva

NATUREZA DA PESQUISA: Esta é uma pesquisa que tem como finalidade investigar o sentido que as professoras coordenadoras do curso UNIAFRO possuem sobre as práticas e suportes teóricos que favoreçam a inclusão da temática antirracista na Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Este projeto foi aprovado pela Comissão de Pesquisa da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

PARTICIPANTES DA PESQUISA: Participarão desta pesquisa em torno de cinco professoras da UFRGS.

ENVOLVIMENTO NA PESQUISA: Ao contribuir neste estudo você preencherá um questionário junto com outros sujeitos que aceitem participar da pesquisa. É previsto em torno de uma hora para entrevista e o preenchimento do questionário. Você tem a liberdade de se recusar a participar, de desistir de em qualquer momento que decida sem qualquer prejuízo. No entanto, solicitamos sua

colaboração para que possamos obter melhores resultados da pesquisa. Sempre que você queira mais informações sobre este estudo podem entrar em contato com a Prof.^a Claudete dos Santos da Silva, pelo telefone (51) 993386617.

RISCOS E DESCONFORTO: a participação nesta pesquisa não traz complicações legais de nenhuma ordem e os procedimentos utilizados obedecem aos critérios da ética na Pesquisa com Seres Humanos conforme a Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016, do Conselho Nacional de Saúde. Nenhum dos procedimentos utilizados oferece riscos à sua dignidade.

CONFIDENCIALIDADE: Todas as informações coletadas nesta investigação são estritamente confidenciais. Acima de tudo interessam os dados coletivos e não aspectos particulares de cada entrevistado. **BENEFÍCIOS:** Ao participar desta pesquisa, você não terá nenhum benefício direto; entretanto, esperamos que futuramente os resultados deste estudo sejam usados em benefício da instituição e outras pessoas.

PAGAMENTO: Você não terá nenhum tipo de despesa por participar deste estudo, bem como não receberá nenhum tipo de pagamento por sua participação. Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para que participe desta pesquisa. Para tanto, preencha os itens que se seguem: **CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO** Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, aceito participar desta pesquisa.

Nome do participante

Assinatura do participante

Local e data

Coordenador(a) da pesquisa

Agradecemos a sua autorização e colocamo-nos à disposição para esclarecimentos adicionais. A pesquisadora responsável por esta pesquisa é a/o Prof(a). Maria Elly Genro Herz do Departamento de Estudos Básicos da Faculdade de Educação da UFRGS. Caso queiram contatar a equipe, isso poderá ser feito pelos telefones (51)33083945. Maiores informações podem ser obtidas junto ao Comitê de Ética em Pesquisa UFRGS (51) 3308.3738.

Av. Paulo Gama, s/n, sala 918, Centro Histórico, Porto Alegre, RS – CEP 90046-900