

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
CURSO DE CIÊNCIAS SOCIAIS**

VICTÓRIA TOLLEDO MUNHÓZ

**PRÁTICAS AFIRMATIVAS NA EDUCAÇÃO POPULAR: UMA REFLEXÃO A
PARTIR DAS EXPERIÊNCIAS DO PRÉ-VESTIBULAR ESPERANÇA POPULAR
RESTINGA**

PORTO ALEGRE

2021

VICTÓRIA TOLLEDO MUNHÓZ

PRÁTICAS AFIRMATIVAS NA EDUCAÇÃO POPULAR: UMA REFLEXÃO A PARTIR
DAS EXPERIÊNCIAS DO PRÉ-VESTIBULAR ESPERANÇA POPULAR RESTINGA

Trabalho de Conclusão de Licenciatura
apresentado ao Curso de Ciências Sociais do
Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da
Universidade Federal do Rio Grande do Sul,
como requisito parcial para obtenção do título
de Licenciada em Ciências Sociais.

Orientador: Prof. Dr. José Antônio dos Santos

PORTO ALEGRE

2021

CIP - Catalogação na Publicação

Munhóz, Victória Tolledo
Práticas Afirmativas na Educação Popular: Uma
reflexão a partir das experiências do Pré-Vestibular
Esperança Popular Restinga / Victória Tolledo Munhóz.
-- 2021.
59 f.
Orientador: José Antônio dos Santos.

Trabalho de conclusão de curso (Graduação) --
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto
de Filosofia e Ciências Humanas, Licenciatura em
Ciências Sociais, Porto Alegre, BR-RS, 2021.

1. Educação Antirracista. 2. ERER. 3. Esperança
Popular da Restinga. I. dos Santos, José Antônio,
orient. II. Título.

VICTÓRIA TOLLEDO MUNHÓZ

PRÁTICAS AFIRMATIVAS NA EDUCAÇÃO POPULAR: UMA REFLEXÃO A PARTIR DAS
EXPERIÊNCIAS DO PRÉ-VESTIBULAR ESPERANÇA POPULAR RESTINGA

Trabalho de Conclusão de Licenciatura
apresentado ao Curso de Ciências Sociais do
Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da
Universidade Federal do Rio Grande do Sul,
como requisito parcial para obtenção do título
de Licenciada em Ciências Sociais.

Porto Alegre, 1 de dezembro de 2021.

Resultado:

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. José Antônio dos Santos (orientador)
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)

Profª Dra. Carla Beatriz Meinerz
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)

Ma. Vanessa Rodrigues Porciúncula
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)

AGRADECIMENTOS

Todas as pessoas que fizeram passagem pela minha vida, contribuíram para a pessoa que me tornei. Somos sujeitos coletivos e, portanto, este trabalho é uma produção fruto dos encontros proporcionados pela vida. A minha formação e essa escrita só foram possíveis pela contribuição e colaboração de muitas mãos.

Agradeço primeiramente, à minha família por todo suporte que me foi proporcionado. Mãe e Pai, vocês são o meu esteio e as minhas referências.

Agradeço ao meu companheiro, Cauê, por todo apoio, incentivo e carinho essenciais para a conclusão desta etapa.

Agradeço especialmente a todas e todos que se dedicam ao Esperança Popular da Restinga por construírem esse percurso comigo: Thiago Rodrigues, Vanessa Porciuncula, Matheus Marçal, William Oliveira, Isabella Azambuja, Renata Coutinho, Ismael Freitas, Israel Sasso, Bianca Rodrigues, Eduardo Ogliari e Elise Fontoura.

Agradeço àquelas e aqueles que abriram os caminhos para minha chegada aqui, bem como a todas e todos que ousam buscar novas possibilidades de existência.

Agradeço ao meu orientador, José Antônio por aceitar me orientar neste trabalho e por contribuir compartilhando seus conhecimentos. Assim como agradeço a banca, composta por mulheres que admiro, Carla Meinerz e Vanessa Porciúncula.

RESUMO

Este trabalho propõe a reflexão acerca da experiência do Pré-Vestibular Esperança Popular da Restinga no enfrentamento ao racismo. Para isso, discorro sobre as atividades realizadas pelo Pré-Vestibular na construção de novas possibilidades de atuação docente, tendo como principal questão, entender como são desenvolvidas as práticas pedagógicas afirmativas por professoras e professores no combate ao racismo? A metodologia de trabalho utilizada foi a pesquisa bibliográfica e a análise documental a partir das atas das assembleias gerais e do jornal publicado pelo Esperança Popular da Restinga. Do ponto de vista teórico houve diálogo com os estudos sobre o Movimento Negro, branquitude, racismo estrutural e educação popular. Como resultado é possível apontar que o campo da educação popular é um dos principais espaços de desenvolvimento de pedagogias de reconhecimento à diversidade étnico-racial. A atuação de professoras e professores é imprescindível para o enfrentamento ao racismo na sociedade brasileira. As políticas de acesso ao ensino superior vêm transformando o perfil dos novos professores e recai a estes sujeitos pautarem a inclusão efetiva da Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) nos espaços onde atuam.

Palavras-chave: Educação Antirracista; ERER; Esperança Popular da Restinga

ABSTRACT

This paper proposes a reflection on the experience of the Pre-Entrance Exam at Esperança Popular da Restinga in confronting racism. For this, I discuss the activities carried out by the Pre-University College in the construction of new possibilities for teaching activities, having as the main question, to understand how are the affirmative pedagogical practices developed by teachers in the fight against racism? The work methodology used was bibliographical research and documental analysis based on the minutes of the general meetings and the newspaper published by Esperança Popular da Restinga. From a theoretical point of view, there was a dialogue with studies on the Black Movement, whiteness, structural racism and popular education. As a result, it is possible to point out that the field of popular education is one of the main spaces for the development of pedagogies that recognize ethnic-racial diversity. The role of teachers and teachers is essential to confront racism in Brazilian society. The access policies to higher education have been transforming the profile of new teachers and it is up to these subjects to guide the effective inclusion of Ethnic-Racial Relations Education (ERER) in the spaces where they work.

Keywords: Anti-racist education; ERER; Esperança Popular da Restinga

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	9
2. CONSIDERAÇÕES SOBRE AÇÕES AFIRMATIVAS.....	14
2.1 LIBERDADE SEM ASAS.....	14
2.2 ALTERNATIVAS DE SUPERAÇÃO.....	18
2.3 AÇÕES AFIRMATIVAS PARA A EDUCAÇÃO.....	21
3. EDUCAÇÃO POPULAR COMO POLÍTICA DE AÇÃO AFIRMATIVA.....	25
3.1 A RELAÇÃO ENTRE EDUCAÇÃO MOVIMENTOS SOCIAIS.....	25
3.2 CURSOS PRÉ-UNIVERSITÁRIOS POPULARES COMO TERRITÓRIOS DE RESISTÊNCIA.....	29
3.3 O CASO DO ESPERANÇA POPULAR DA RESTINGA.....	32
3.3.1 SOBRE O TERRITÓRIO.....	33
3.3.2 CAMINHOS DO ESPERANÇA POPULAR.....	34
4. ANÁLISES.....	43
4.1 IDENTIFICAR SE HÁ PROMOÇÃO E MANUTENÇÃO DE DEBATES INTERDISCIPLINARES SOBRE A TEMÁTICA RACIAL.....	45
4.2 CONSTATAR ELEMENTOS NA CONSTRUÇÃO DO CURRÍCULO DIDÁTICO-PEDAGÓGICO QUE PREZAM PELO RECONHECIMENTO À DIVERSIDADE.....	46
4.3 CONSTATAR SE HÁ REMOÇÃO DE OBSTÁCULOS PARA A PRESENÇA E PARTICIPAÇÃO DE ALUNAS, ALUNOS, EDUCADORAS E EDUCADORES NEGROS.....	49
4.4 IDENTIFICAR A PRESENÇA DE REVISÃO DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E INSTITUCIONAIS.....	50
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	52
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	56

1. INTRODUÇÃO

Este trabalho propõe a reflexão acerca da experiência de um Pré-Universitário Popular (PUP) no enfrentamento ao racismo. Para isso, o trabalho versa sobre as atividades realizadas pelo Pré-Vestibular Esperança Popular Restinga.

A escolha por este tema se dá por diferentes motivos. O primeiro deles diz respeito às características singulares deste PUP. Localizado em um bairro na zona sul da cidade de Porto Alegre - RS, o Esperança Popular se distingue de parte dos demais PUPs do município, localizados na região central. Desta forma, o Esperança Popular se propõe a atuar com moradores do bairro e dos demais bairros do extremo-sul.

O bairro Restinga, considerado um dos bairros com maior contingente de população negra, é reconhecido como um dos territórios negros da cidade. Toma forma a partir dos processos de urbanização e gentrificação. Está presente no imaginário social principalmente pelos marcadores socioeconômicos de vulnerabilidade e pelos olhares estereotipados inflamados pela mídia.

Este PUP tem sua criação datada no ano de 2006 com a característica de ser uma demanda da população da Restinga. A perspectiva de raça atravessa a experiência do cursinho desde sua formação considerando os elementos e os sujeitos que influíram para a sua constituição.

O segundo motivo, se dá a partir da minha inserção e atuação no Esperança Popular. Este foi e permanece sendo um espaço importante de amadurecimento e crescimento. Cheguei a este coletivo com a ideia inocente e até mesmo messiânica de prestar algum tipo de auxílio para aquelas e aqueles que o Estado não se fez presente. Com o decorrer do tempo, parafraseando Paulo Freire, consciente da condição de ser inacabado, descobri, neste espaço, que é possível ampliar o conhecimento e aprender com os outros e com o mundo.

Quanto mais me assumo como estou sendo e percebo a ou as razões de ser de por que estou sendo assim, mais me torno capaz de mudar, de promover-me, no caso, do estado de curiosidade ingênua para o de curiosidade epistemológica (FREIRE, 2021).

A minha atuação nesse espaço é composta e marcada por identificações. Essas identificações confluem para a escrita sobre este projeto, em especial, o corpo e o lugar do qual eu falo, de uma mulher negra e periférica. A partir da minha inserção e da posição que ocupo no mundo são levantadas inquietações que me trazem até este trabalho.

A terceira motivação que impulsiona essa a escrita, está relacionada a uma inquietação sobre a prática em torno da Educação para as Relações Étnico-Raciais. Inspirados nas Leis 10.639/03 e 11.465/08 é comum que educadoras e educadores proponham atividades e aulas temáticas direcionadas para questões indígenas e africanas. Entretanto, observa-se que estas atividades são frequentemente alusivas a datas específicas, como ao dia 20 de novembro, dia da consciência negra, ou ao dia 25 de julho, dia internacional da mulher negra latinoamericana e caribenha - maiúsculas. Nessas propostas não há a devida inclusão de conhecimentos africanos e indígenas na construção dos currículos de ensino.

Não se trata de uma participação “turista”. Mas, de saber se a legislação cria condições de promoção da educação das relações étnico-raciais para uma resignificação estrutural, reconhecendo os protagonismos negros e indígenas para estabelecimento de uma sociedade brasileira plural. Por isso, não podemos tratar esses conteúdos de modo pontual no currículo (NOGUERA, 2017).

Essa proposta de currículo ao invés de incluir outras epistemologias reserva os conhecimentos africanos, afro-brasileiros e dos povos indígenas ao lugar de coadjuvante. Reforça que o conhecimento legítimo é o eurocêntrico e que a diversidade é um objeto que se pretende estudar esporadicamente.

Essa escrita se desenvolve a partir das experiências deste coletivo, bem como das experiências que vivi com ele. Proponho uma reflexão que compreenda esta rede de ação como um espaço que proporciona construções de aprendizagens. Busco analisar a maneira como o grupo produz ações, pensamentos, estratégias e deslocamentos que podem ser pensados como práticas de agência que tensionam a realidade que violenta e invisibiliza a existência do outro.

A atuação de professoras e professores é imprescindível para o enfrentamento ao racismo na sociedade brasileira. O campo da educação é um dos principais espaços com conquistas de políticas públicas de reconhecimento à diversidade étnico-racial. A relação entre teoria e prática está diretamente relacionada à identidade do professor reflexivo, que tem como um de seus deveres analisar, pensar e refletir a sua prática pedagógica.

O acesso a educação para negras e negros foi negado sistematicamente por muitos anos no Brasil e a educação é um direito social conquistado pelos grupos historicamente marginalizados. O racismo no Brasil é marcado pela naturalização das desigualdades e é reproduzido pelos silêncios. A abolição da escravatura sem políticas reparatórias e de reconhecimento da população enquanto sujeitos, seguido de mistificações sobre uma suposta plena igualdade social, culminaram para consolidar o racismo.

É a partir da desmistificação dos estereótipos e do imaginário fruto da dominação colonial que ocorre o reconhecimento de si. Os focos de resistência negra tomam forma física de associações, organizações beneficentes, irmandades, entre outros, e representam espaços em que há a prática de libertação e os sujeitos assumem o comando da sua própria história (NASCIMENTO, B. 2018). Dessa forma, a articulação de negras e negros é amparada a partir da identificação enquanto territórios negros (RATTS, 2012).

Nesse sentido, os movimentos sociais negros se fizeram reconhecer como interlocutores de processos constitucionais ganhando destaque nos processos de construção da democracia no país. A partir do período de redemocratização as demandas do movimento negro passam a estar voltadas para o reconhecimento da

sua história e da sua cultura. Cria-se a necessidade de reivindicar o reconhecimento histórico cultural para que esses sujeitos fossem considerados cidadãos de direitos.

Em meio às lutas por acesso aos direitos sociais, no final da década de 1970 os cursinhos populares surgem como uma iniciativa para a preparação para o ingresso ao ensino superior. Com o objetivo de reduzir as desigualdades na educação, os cursinhos estavam voltados para estudantes pobres e negros. A partir de 1990 os cursinhos se vinculam a movimentos comunitários e assumem um papel político. A partir desse momento os objetivos tangem tanto o acesso ao ensino quanto discussões críticas sobre a realidade social. Na contramão do ensino bancário, os Pré-Universitários Populares não consideram o estudante como um depósito de conteúdos e informação, mas sim como um agente transformador da sociedade. Nessa perspectiva de ação, educadores e educandos constroem coletivamente saberes, valores e cultura.

Estes movimentos praticam luta social e buscam uma nova possibilidade nas relações econômicas, políticas e culturais e, também, de um projeto de futuro. A atuação com caráter afirmativo e emancipatório, proporciona espaços de socialização, identificação e de trocas entre pessoas com trajetórias similares.

Educar para a diversidade, combater o racismo, engajar-se pelo fim da desigualdade racial não são tarefas de realização simples. Para obter êxito, educadores precisam desnaturalizar o racismo estrutural da sociedade brasileira e produzir ações críticas que perspectivam a construção de espaços com potencial emancipatório. Desta forma, esta pesquisa parte do problema: como são as práticas pedagógicas afirmativas empenhadas pelas professoras e professores do Esperança Popular Restinga no que diz respeito ao combate ao racismo?

Como objetivos específicos, essa pesquisa propõe-se a:

- Identificar a estrutura organizativa do Pré-Vestibular Esperança Popular da Restinga;
- Analisar elementos na construção do currículo didático-pedagógico que prezam pelo reconhecimento da diversidade racial;

- Identificar se há promoção e manutenção de debates interdisciplinares sobre a temática racial;
- Analisar se há remoção de obstáculos para presença e participação de alunas; alunos, educadoras e educadores negros;
- Analisar a presença de revisão de práticas pedagógicas e institucionais.

Para viabilizar a pesquisa foram utilizados métodos de pesquisa de revisão bibliográfica sobre o tema e análise das atas das assembleias dos professores do PUP Esperança Popular da Restinga. Para levantamento das informações, foram definidas as seguintes categorias de análise que busco visualizar nos documentos: a) Construção do currículo que preze pela história e cultura afro-brasileira e que preze pela valorização da diversidade; b) Promoção ou não de debates sobre a temática racial; c) Remoção ou não de obstáculos para presença e atuação de alunas, alunos, professoras e professores negros no coletivo; d) Revisão de práticas pedagógicas e institucionais definidas pelo coletivo de educadores.

Deste modo, o trabalho está estruturado em cinco partes. A primeira dedicada à introdução, em que realizo a apresentação geral do trabalho, os objetivos gerais e específicos, a metodologia da pesquisa e os recursos teóricos utilizados. O capítulo seguinte é dedicado para o debate sobre as ações afirmativas e os percursos referentes à superação do racismo no Brasil. O terceiro capítulo é dedicado aos cursos Pré-Universitários Populares e ao Esperança Popular da Restinga. O capítulo quatro é voltado para as análises das atas segundo as categorias descritas acima. Por último, faço um resumo e apresento as considerações finais.

2. CONSIDERAÇÕES SOBRE AÇÕES AFIRMATIVAS

Neste capítulo proponho algumas considerações sobre a questão racial no Brasil a fim de contextualizar sobre o fenômeno do racismo. A seguir, dialogo sobre o percurso das ações afirmativas no país, considerando o protagonismo do Movimento Negro, e por fim, conduzo o debate para o campo da educação brasileira.

2.1 LIBERDADE SEM ASAS

O racismo se organiza em um sistema de dominação e opressão estrutural regulamentado numa racionalidade que hierarquiza grupos com base na crença de superioridade e inferioridade racial (GOMES, 2017). Essa estrutura marca, e, muitas vezes, é determinante para as vidas dos sujeitos, estejam esses em posição social de racializados ou não.

No Brasil, a abolição da escravatura foi realizada sem nenhum tipo de consideração por parte do poder público em relação à inserção social da população negra, agora, em situação de liberdade. Com a ausência de condições estruturais para a inserção desse grupo, a população negra, agora formalmente livre, viveu durante muito tempo com desamparo, sem nenhuma garantia de assistência e sem possibilidade de desfrutar das oportunidades oferecidas pelo trabalho livre. Conforme Munanga (1996), o fim da escravidão marcou, teoricamente, um fim à hierarquia entre senhores e escravos, entretanto, estas hierarquias foram mantidas e, por meio das diferenças com base na raça foram aprofundadas.

Essa foi uma das formas de assegurar vantagens políticas, econômicas e psicológicas nas mãos dos antigos dominantes e de seus descendentes. A estrutura de dominação não foi significativamente afetada pela abolição. Sobre isso, Gonzalez (1983) afirma que o racismo, enquanto construção ideológica e um conjunto de práticas, passou por um processo de perpetuação após a abolição da escravatura e conseqüentemente, beneficia determinados interesses. A escravidão deixou marcas

nos negros durante muitas gerações e o preconceito continua prejudicando sua participação plena na sociedade.

Outro mecanismo para a manutenção da estrutura de dominação foi a difusão do mito da democracia racial. O mito da democracia racial supõe que as interações entre brancos e negros que culminaram na mestiçagem do brasileiro são responsáveis pela harmonia nas relações entre os sujeitos de diferentes raças (GONZALEZ, 1983). Desta forma, brancos e negros estariam em posição de igualdade para ocupar os mesmos lugares na sociedade.

Uma vez que a segregação racial não foi institucionalizada no país, sendo que, teoricamente, todos indivíduos são iguais perante a lei, o discurso da igualdade foi amplamente difundido e introjetado na sociedade brasileira. Com este artifício, o grupo racial dominante justifica sua indiferença ao grupo marginalizado, fazendo uso de explicações genéricas para as desigualdades, como o exemplo de que “se o negro não ascendeu socialmente e não participa dos processos políticos, sociais e econômicos é por que não quis, não teve interesse ou porque não teve condições morais e intelectuais para fazê-lo”. Observa-se que há naturalização de situações de desigualdades sociais e de pleno acesso ao ensino, assim como para a ocupação dos lugares de maior prestígio e remuneração pelas pessoas negras.

Desvendando o mito da democracia racial, Lélia Gonzalez (1983) afirma que o sistema escravista foi constituído com base na violência racial e sexual, que se reproduz desde a colonização na sociedade brasileira. O mito da democracia racial implica até os dias atuais, um silenciamento e uma negação sobre o racismo e as relações raciais no Brasil. A prática do racismo silencioso na sociedade brasileira torna o seu enfrentamento problemático.

Para Schwarcz (2012), a questão racial no Brasil ocorre como um tabu em que as posições sociais desiguais são estabilizadas e quando atitudes racistas ocorrem são consideradas minoritárias, além de permanecer taxadas pertencentes ao plano das relações pessoais, nada institucional ou sistemático. Ou seja, a sociedade brasileira reconhece o preconceito mas o atribui para a intimidade e para as relações da esfera privada. Essa construção histórica e social da questão racial

no Brasil torna a manifestação do racismo uma prática silenciosa (SCHWARCZ, 2012).

O fenômeno da branquitude é outro fator que contribui para a reprodução das iniquidades. Esse fenômeno consiste no ato de privilegiar o branco pelo simples fato de ser branco (BENTO, 2002). Estes privilégios são tidos como naturais e produzem ideias de superioridade em pessoas brancas. Essa dinâmica faz com que se acredite que elas mereçam esses privilégios e neguem o sofrimento de outros grupos. Sobre isso, Bento (2002), afirma:

Na descrição desse processo o branco pouco aparece, exceto como modelo universal de humanidade, alvo da inveja e do desejo dos outros grupos raciais não-brancos e, portanto, encarados como não tão humanos. Na verdade, quando se estuda o branqueamento constata-se que foi um processo inventado e mantido pela elite branca brasileira, embora apontado por essa mesma elite como um problema do negro brasileiro. Considerando (ou quiçá inventando) seu grupo como padrão de referência de toda uma espécie, a elite fez uma apropriação simbólica crucial que vem fortalecendo a auto-estima e o autoconceito do grupo branco em detrimento dos demais, e essa apropriação acaba legitimando sua supremacia econômica, política e social. O outro lado dessa moeda é o investimento na construção de um imaginário extremamente negativo sobre o negro, que solapa sua identidade racial, danifica sua auto-estima, culpa-o pela discriminação que sofre e, por fim, justifica as desigualdades raciais (BENTO, 2002).

Um dos efeitos da branquitude é o imaginário de que o racismo é um problema atribuído às pessoas negras. O privilégio da população branca de poder se isentar sobre o racismo e suas consequências ocorre devido à crença de não ser afetada diretamente por essa dinâmica. Desta forma, as pessoas brancas sentem que não precisam se envolver ativamente nesse debate, poupando-se de desconfortos, perdas de poder e privilégios (KILOMBA, 2019). É necessário refletir sobre o papel do branco nas desigualdades raciais porque a ausência deste debate reitera que as desigualdades raciais no Brasil remetem a um problema exclusivamente do negro, pois só ele é estudado e problematizado (BENTO, 2002).

De acordo com Munanga (1996), foi necessário que negras e negros passassem por um longo processo de conscientização para desvendar o mito da democracia racial. O autor destaca que a partir de 1930, o movimento social negro

passa a discutir sobre as práticas discriminatórias evidentes as quais o grupo estava submetido. Na década de 1970, com a atuação do Movimento Negro Unificado, este e outros movimentos organizados passam a denunciar as desigualdades impostas à população negra, em áreas como, a política, a literatura, a música, a educação e a saúde.

A luta das pessoas negras passa a ser pela construção da cidadania, significando demandas pela inserção no mercado de trabalho, na política, na educação básica e, não obstante, pelos direitos à saúde (GOMES, 2017). Na década de 1970 os movimentos sociais assumiram um decisivo protagonismo político constituindo uma outra possibilidade de interpretação da questão racial. A vivência política e intelectual dos movimentos sociais contribuiu para inspirar práticas políticas e pedagógicas inovadoras que contestaram os fundamentos do racismo. O antirracismo tomou forma nos discursos levantados por estudiosos, militantes e políticos engajados, assim como também foi incorporado em leis e programas de intervenção institucional definidas pelos governos e pelos poderes políticos.

Na esfera institucional, as instituições sociais atuam em uma dinâmica que confere, direta ou indiretamente, desvantagens e privilégios aos indivíduos com base na raça. De acordo com Almeida (2019), as instituições, enquanto parte da sociedade, possuem os mesmos conflitos existentes nela, logo, estas instituições são atravessadas por conflitos dos indivíduos e dos grupos que desejam assumir o controle institucional.

Considerando que a desigualdade racial não se restringe a ações isoladas interpessoais no âmbito privado, ela também está presente nas instituições através dos indivíduos que as compõem. Estes indivíduos formam grupos hegemônicos pertencentes a determinados grupos raciais que utilizam de mecanismos institucionais para impor seus interesses políticos e econômicos ao meio social. A manutenção do domínio por parte destes grupos também se dá a partir de parâmetros discriminatórios com base na raça. Esta forma de domínio se expande para a organização política e econômica da sociedade, caracterizando o racismo institucional.

Desta forma, a cultura e os padrões estéticos dos grupos dominantes se tornam o objetivo de toda a sociedade. Tendo isso em vista, é possível afirmar que as desigualdades raciais não são mero legado do passado, já que elas são perpetuadas pela estrutura desigual de oportunidades sociais ofertadas para negros e brancos. Sobre os prejuízos para a sociedade democrática, Almeida discorre:

Assim, o domínio de homens brancos em instituições públicas – o legislativo, o judiciário, o ministério público, reitorias de universidades etc. – e instituições privadas – por exemplo, diretoria de empresas – depende, em primeiro lugar, da existência de regras e padrões que direta ou indiretamente dificultem a ascensão de negros e/ou mulheres, e, em segundo lugar, da inexistência de espaços em que se discuta a desigualdade racial e de gênero, naturalizando, assim, o domínio do grupo formado por homens brancos. (ALMEIDA, 2019).

Isso não significa que o grupo hegemônico detentor do poder não enfrentará resistências. Para lidar com os questionamentos e conflitos, o grupo dominante pode utilizar de diversas estratégias, como uso da violência ou concessões para os grupos subalternizados. As concessões, nesse caso, são feitas para que pautas essenciais como o controle da economia e das decisões da política, ao fim, permaneçam sob o poder dos mesmos grupos. Fica evidente que os conflitos intra e interinstitucionais podem alterar o modo de funcionamento dos poderes institucionais pela pressão exercida pelos demais grupos para que suas demandas e interesses sejam contemplados. Estes conflitos podem resultar em reformas que afetam as regras e padrões de funcionamento institucional. O principal exemplo dessas mudanças, são as políticas de ações afirmativas.

2.2 ALTERNATIVAS DE SUPERAÇÃO

O termo ação afirmativa chega ao Brasil após experiências históricas de outros países em que se constatou a existência do racismo ou de desigualdades raciais. A ação afirmativa, nesta perspectiva, tem o objetivo de aumentar a representatividade de minorias e alterar a lógica discriminatória dos processos institucionais.

Destaca-se a experiência dos Estados Unidos após o término das leis segregacionistas na década de 1960. O movimento pelos direitos civis reivindicava a igualdade de oportunidades para todos cidadãos norte-americanos. Nesse cenário de exigências para que o Estado assumira responsabilidades em direção à melhoria das condições de vida da população negra, é que se desenvolve a ideia de ação afirmativa (MOEHLECKE, 2002). Nestes países, como Estados Unidos e África do Sul percebe-se que o racismo é explícito, principalmente por conta da vigência das leis de segregação por determinado período, diferente do caso brasileiro, o que pode tornar o debate racial mais palpável e com menos obstáculos. Conforme Munanga (1996) as formas de lutas antirracistas tomaram um rumo diferente nos países nos quais as manifestações racistas são implícitas, como no Brasil e na maioria dos países da América do Sul.

Ações afirmativas são iniciativas de promoção de igualdade nos setores público e privado, e que objetivam beneficiar minorias sociais historicamente discriminadas. Estas ações podem ser implantadas em diversas áreas. O público-alvo das ações afirmativas varia de acordo com o contexto social, político e econômico dos grupos sociais. Comumente são voltadas para minorias étnicas, raciais, de gênero e pessoas com deficiência. As principais áreas da esfera social que são atingidas são o mercado de trabalho, o sistema educacional e a representação política. As medidas podem ser variadas, como, pontuação extra em provas e concursos, cursos preparatórios para ingresso em universidades ou mercado de trabalho, programas de valorização e reconhecimento cultural, entre outros (MOEHLECKE, 2002).

A atuação dos movimentos negros no Brasil nos conta a história de resistência constituída de denúncia, proposição e intervenção. A negritude ganha visibilidade social na tensão entre adaptar-se, revoltar-se ou superar o pensamento racista que o estereotipa em erótico, exótico e violento (GOMES, 2017). A superação se torna uma alternativa no horizonte na medida em que há publicização da questão racial como um direito, via práticas, projetos, ações políticas, cobranças do Estado e do mundo privado da presença da população negra.

Pode-se destacar como um dos grandes avanços para a população negra a conquista do enquadramento do racismo enquanto crime inafiançável e sujeito a reclusão na Constituição de 1988. Após a redemocratização do país, diversos movimentos sociais passaram a exigir uma postura mais ativa do Poder Público diante das questões relacionadas à raça, gênero, etnia e deficiências, almejando a adoção de políticas específicas no setor público. Gomes (2012) chama a atenção sobre como o movimento negro sempre manteve a conduta de articular as diferentes pautas, apesar das especificidades do racismo no Brasil.

É possível destacar diversos pontos de tensionamento do movimento negro direcionados ao Poder Público. Um deles foi a Marcha Zumbi contra o Racismo, pela Cidadania e a Vida, ocorrida em 1995, em homenagem aos 300 anos de morte de Zumbi dos Palmares. Na ocasião foi apresentado o Programa de Superação do Racismo e da Desigualdade Racial para o governo federal. O gesto representou um momento decisivo de pressão por reconhecimento do protagonismo negro. Dentre as sugestões estavam incorporar o quesito raça/cor em diversos sistemas de informação, desenvolver ações afirmativas para o acesso dos negros aos cursos profissionalizantes, bem como à universidade, entre outros.

O então presidente da República instituiu, por decreto, o Grupo de Trabalho Interministerial para desenvolver políticas de valorização e promoção da população negra. Foram implantadas algumas das políticas sugeridas, porém os recursos são limitados (MOEHLECKE, 2002). Essas iniciativas representam um marco significativo pois indicam que há o reconhecimento da existência de um problema de discriminação contra as diferenças e de restrição deste segmento da população aos espaços de poder.

Deve-se ressaltar que há vinte anos, em 2001 ocorreu a III Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerâncias Correlatas, convocada pela Organização das Nações Unidas (ONU), realizada em Durban, na África do Sul. Ao final da conferência, a Declaração e o Plano de Ação redigidos durante o encontro recomendaram fortemente a implementação de ações afirmativas. Ao ser signatário do Plano de Ação, o Estado brasileiro reconheceu

internacionalmente a existência institucional do racismo em nosso país e se comprometeu a construir medidas para sua superação (GOMES, 2017).

2.3 AÇÕES AFIRMATIVAS PARA A EDUCAÇÃO

Dentre as políticas afirmativas atualmente vigentes no país, gostaria de destacar as estratégias em torno da área educacional. Como Gomes (2017) relatou, o movimento negro escolheu a educação como importante espaço de transformação e emancipação social. É na escola que a reflexão crítica, histórica e social da realidade brasileira deveria ser um dos principais aspectos do currículo.

Compreendendo que a educação foi um direito conquistado, o movimento negro passa a demandar práticas pedagógicas e curriculares que objetivam o reconhecimento da diversidade étnico-racial e o debate da questão racial.

A partir desta demanda, foi conquistada a adequação da LDB, Lei 9.394/96, alterada pela Lei 10.639/03, que torna obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nos currículos das escolas de ensino Fundamental e Médio, públicas e particulares. Essa lei foi regulamentada pela Resolução CNE/CP 01/04 e pelo Parecer CNE/CP 03/04, que, por sua vez, instituem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. A Lei 10.639/03 marca um passo importante para a valorização da cultura e da diversidade cultural, principalmente no que propõe práticas de desnaturalização do racismo no âmbito escolar. Ainda de acordo com o Conselho Nacional de Educação:

A Educação das Relações Étnico-Raciais tem por objetivo a divulgação e produção de conhecimentos, bem como de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos quanto à pluralidade étnico-racial, tornando-os capazes de interagir e de negociar objetivos comuns que garantam, a todos, respeito aos direitos legais e valorização de identidade, na busca da consolidação da democracia brasileira (BRASIL, 2004).

Posteriormente, devido à cobrança pela garantia do direito à educação, foi colocada em exercício a Lei Federal 12.711/12 que institui reserva de 50% de vagas

das matrículas nas universidades e institutos federais para estudantes oriundos de escolas públicas, somados a demais recortes como pessoas oriundas de famílias de baixa renda, além de reservas para autodeclarados negros (pretos e pardos) e indígenas. Em 2016 a Lei Nº 13.409, que alterou a Lei Nº 12.711, passou a garantir a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino.

Outras experiências no que diz respeito à reserva de vagas para ensino superior para inserção da diversidade neste campo, e que merecem ser destacadas são as políticas de cotas para candidatos quilombolas, como ocorre, por exemplo, na Universidade Federal do Rio Grande. A política foi aprovada em 2012 após articulação de integrantes da universidade, com o movimento negro e moradores do Quilombo Macanudos, localizado em Rio Grande (BATISTA, 2017). Nesse sentido, também se destaca o sistema de cotas para pessoas transexuais, transgêneros e travestis adotado nos últimos anos por algumas universidades, como a UFBA aderiu a partir de 2019 (UFBA, 2019).

O sistema de cotas está amplamente difundido no Brasil e em meio a defensores e críticos, possui potencialidades e fragilidades. A proposta consiste em estabelecer um determinado número ou percentual a ser ocupado em determinada área pelos grupos definidos público-alvo. Este percentual pode ser estabelecido de maneira proporcional ou não, além de contar com cronogramas e etapas a serem alcançadas até o cumprimento dos objetivos propostos. Ou seja, o sistema de cotas possui caráter temporário já que estima-se um prazo até que seja contemplado determinada porcentagem da participação dos grupos minoritários nos espaços sociais.

Apesar de seu longo histórico de implantação e de seu reconhecimento, tanto jurídico, quanto político, as ações afirmativas ainda motivam grandes debates dentro e fora das instituições em que são implementadas. Sobre isso, Almeida (2019) destaca que:

As políticas de ação afirmativa encontram ampla fundamentação em nosso ordenamento jurídico, como também em preceitos ético-políticos que foram incorporados pelo constitucionalismo contemporâneo, como as ideias de justiça corretiva e justiça distributiva. Esses conceitos de justiça atuam como parâmetros para a interpretação das normas que estabelecem a

erradicação da marginalização social como um objetivo constitucional. (ALMEIDA, 2019).

Aprender e construir com a diversidade e para a diversidade também é um dos tópicos de destaque na defesa das ações afirmativas. O reconhecimento da diversidade presente na sociedade é uma vantagem para a democracia, indo em direção ao seu fortalecimento. Conforme Almeida (2019), a participação de grupos historicamente marginalizados em espaços de decisão tem o efeito político de fortalecer os laços sociais e impedir a exclusão de grupos. Assim como, abre a possibilidade para exercer a pluralidade de visões de mundo e contemplar interesses específicos de grupos, e por fim, possibilita a redistribuição econômica, visto que o acesso ao mercado de trabalho é uma barreira aos grupos historicamente discriminados.

As ações produzidas e articuladas pelo movimento negro têm como foco a população negra, mas não se restringem a ela já que objetivam uma construção de sociedade mais justa e igualitária para todas e todos. Nesse sentido, ações que tangenciam a educação para as relações étnico-raciais tendem a beneficiar toda a sociedade.

O movimento negro se articula politicamente e faz as suas demandas para o Poder Público, usando, quando possível, o suporte das leis, entretanto, essa não é a única forma de articulação e atuação deste movimento social. A lentidão da política educacional brasileira em responder a essa demanda histórica tem motivado o movimento negro a construir, a partir de seus próprios recursos e articulações, projetos educativos de valorização da cultura, da história e dos saberes construídos pela comunidade negra (GOMES, 2017).

De acordo com Moehlecke (2002) também são identificadas outras formas de ação afirmativa, como experiências de educação popular, educação social, de jovens e adultos que atuam em espaços que o Estado se mantém ausente. Nesse contexto, se destacam as experiências dos cursinhos populares.

Essas práticas são construídas no cerne dos movimentos e nos processos de lutas sociais e possuem caráter emancipatório, visto que objetivam a transformação social e cultural. Desta forma, o movimento negro atua como um ator político que

produz, constrói e articula saberes emancipatórios produzidos pelos negras e negras ao longo da sua trajetória na sociedade (GOMES, 2017).

3. EDUCAÇÃO POPULAR COMO POLÍTICA DE AÇÃO AFIRMATIVA

Início este capítulo apresentando algumas considerações sobre os entrelaçamentos entre movimentos sociais e a luta pela educação, com base na atuação do movimento negro, enquanto um ator político e educador. A seguir faço uma breve apresentação sobre educação popular e as iniciativas de Pré-Universitários Populares. Por fim, destaco a atuação do Movimento Negro enquanto suleador das pautas relacionadas à acesso ao ensino superior, no que diz respeito à população negra.

3.1 A RELAÇÃO ENTRE EDUCAÇÃO MOVIMENTOS SOCIAIS

Historicamente movimentos sociais e educação possuem uma relação que os une. Ambas articulações ocorrem mediante a busca por cidadania. Para Gohn (2012), ser cidadão é, resumidamente, ser sujeito de direitos e deveres, ser respeitado sob todos os aspectos e ambientes. Além disso, destaca-se que o cidadão é um sujeito histórico com capacidade de mudar a realidade em seu entorno.

Observa-se que o desenvolvimento do capitalismo, a grande desigualdade econômica e social existente e o desrespeito à dignidade humana, são elementos que confluem para a emergência de um ator histórico, agente de mobilização e pressão por mudanças sociais (GOHN, 2012). Neste sentido, a demanda pela cidadania engloba diversas outras reivindicações sociais, como acesso à educação, combate à discriminações, respeito às minorias étnicas, entre outras. Essas urgências passam a ser articuladas por movimentos sociais.

Os atores presentes nos movimentos sociais organizam as reivindicações com base em interesses de coletividade. Gohn (2012) assinala que as ações em torno da cidadania coletiva envolvem processos educativos nestes grupos e

coletivos. Esses processos ocorrem fora dos espaços institucionais escolares e, sobretudo, ocorrem principalmente por meio das mobilizações e dos seminários construídos coletivamente. A cidadania, por sua vez, se constrói em um processo proporcionado pelo acúmulo de experiências construídas no interior da prática social.

Desta forma, a educação ocupa lugar de destaque na concepção coletiva da cidadania, não somente por ser um direito, mas também por que se constrói no processo de luta e mobilização. Essa relação implica uma concepção de educação que não se restringe aos conteúdos específicos transmitidos por instrumentos pedagógicos pré estabelecidos nos bancos escolares. Estes movimentos políticos dialogam com as demandas populares, de forte expressão social e protagonizam espaços de articulação e reivindicação.

Sobre as lutas do movimento social negro, Gomes (2017) afirma que o mesmo atua como um movimento político com enfoque na questão racial, no sentido de enfrentamento ao racismo estruturado na sociedade brasileira. Este movimento se apropria do conceito de raça e o ressignifica de modo afirmativo, compreendendo a potência da construção de identidades étnico-raciais. Tomada consciência, esses grupos lutam pelo exercício da cidadania da população negra e pela superação da marginalização do negro na sociedade.

Assim como para a autora, neste trabalho serão consideradas como agentes do movimento negro diversas formas de organização e articulação empreendidas por negras e negros posicionados na luta contra o racismo e a discriminação racial, tais como: grupos políticos, acadêmicos, culturais, religiosos e artísticos. Estes grupos não possuem, necessariamente, as mesmas estratégias de atuação, assim como estão presentes em diferentes campos, entretanto, possuem em comum a busca pela valorização e afirmação da história e da cultura negra no Brasil e o rompimento das barreiras racistas impostas aos negros na ocupação de diferentes espaços e lugares na sociedade.

A experiência adquirida a partir das práticas empenhadas por estes projetos contribui para a construção coletiva de conhecimentos entre os sujeitos que o

compõem. Nesse sentido, o movimento negro demonstra que educa a si próprio, a sociedade e ao Estado ao produzir novos conhecimentos sobre as relações étnico-raciais e o racismo no Brasil (GOMES, 2017). Referente aos esforços da comunidade negra na busca de direitos, dignidade e autonomia, se faz necessário retomar algumas reflexões sobre os saberes coletivos suscitados nos espaços de resistência negra. Em seus escritos sobre quilombos, Beatriz Nascimento (2018), conclui que os atuais focos de resistência negra na forma de associações, organizações beneficentes, escolas de samba, irmandades, entre outros, são espaços em que há a prática de libertação e os sujeitos assumem o comando da sua própria história. A noção de quilombo para Beatriz Nascimento se territorializa em espaços, fixos ou móveis, mesmo não sendo exclusivamente frequentados por negros. Os quilombos que antecederam a Independência do Brasil e a formação da República no final do século XIX tornaram-se o que Beatriz Nascimento definiu como “Sistemas sociais alternativos organizados pelos negros” nas periferias de todo país revivendo o histórico da população negra desde o desembarque do primeiro corpo sequestrado na África em solo americano. Dessa forma, a articulação é fundamentada a partir da identificação enquanto territórios negros (RATTS, 2012).

O quilombo é memória, é história, é o ser, assim nós o entendemos na década de 1970. Era o nosso lema para a recuperação de nossa identidade, de nossa ancestralidade, de ser no mundo adverso. A partir de 1960 o mito de Zumbi se apropriou-se de nossa sociopolítica, foi ele que nos fez caminhar adiante da história, resgatando o passado, aproximando-nos dos mais oprimidos e inventando o movimento negro na década de 1970. Sob sua esfinge, sua imagem recalcada que estava em cada um de nós, ele inventou um movimento. Fazendo-nos lembrar hoje que o quilombo é o espaço que ocupamos. Quilombo somos nós. Somos parte do Brasil. Esse Brasil democrático, revolucionário que ajudamos a construir é assim que o queremos. Contra todas as forças conservadoras. Quilombo hoje é o momento de resgate histórico. Estamos presentes em nós, entre nós, no mundo (NASCIMENTO, B., 2018, P. 352)

O quilombo exerce um papel fundamental na consciência histórica dos negros e foi popularizado no Brasil para se referir às unidades de apoio criadas pelos sujeitos que se rebelaram contra o sistema escravista. Para a administração colonial, em suas leis, atos e decretos, esses agrupamentos tinham que ser eliminados. Já para os libertos, essa palavra ganhou um significado especial de reconstrução, pois a matriz africana de sua forma de organização é desenvolvida como referência de um espaço seguro e protegido (MUNANGA, 1996). Representando, enfim, para B. Nascimento (2018) o caráter libertário que perturba a ordem e gera medo, portanto, esses territórios são interpretados como impulsionadores ideológicos na afirmação racial e cultural dos negros e de seus descendentes.

Um futuro melhor para o negro tanto exige uma nova realidade em termos de pão, moradia, saúde, trabalho, como requer um outro clima moral e espiritual de respeito às componentes mais sensíveis da personalidade negra expressas em sua religião, cultura, história, costumes, etc.” (NASCIMENTO, A., 1980, p.255).

É a proposta de uma nova realidade baseada em um projeto que se distingue do que é praticado pelo Estado brasileiro. Nesse contexto, Abdias Nascimento (1980), direciona suas reflexões para o quilombismo em que se configura a estratégia de sobrevivência e progresso das comunidades negras ao mesmo passo que atribui liberdade para que laços ancestrais sejam fortalecidos. Quilombo não é significado de escravo fugido, mas sim reunião fraterna livre, solidariedade e convivência. Gomes (2017) acrescenta que a intervenção do movimento negro propõe, para além de reformas, uma ruptura com a estrutura secular da escola, da universidade e das ciências que temos.

O movimento negro sistematiza saberes específicos construídos pela população negra a partir da sua experiência sociocultural, histórica e política, e a articula entre a sociedade e o Estado. Neste último, reflete principalmente nos espaços de educação.

Observa-se que os currículos e os projetos educacionais possuem dificuldade de reconhecer esses saberes que são produzidos pelos movimentos sociais e populares. A carência de interpretação crítica sobre a realidade da questão racial no Brasil tem atribuído ao movimento negro a demanda por práticas pedagógicas e curriculares que reconheçam a diversidade étnico-racial no cotidiano escolar. Não obstante, observa-se que o movimento negro atua fora destes espaços na construção de projetos educativos com viés emancipatório e transformador para a sociedade. Esses projetos são fruto da persistência do movimento negro em pautar suas questões para a educação brasileira, reconhecendo as lutas e organização política histórica.

3.2 CURSOS PRÉ-UNIVERSITÁRIOS POPULARES COMO TERRITÓRIOS DE RESISTÊNCIA

Parte das organizações do movimento negro que priorizam a educação como elemento de emancipação possuem forte relação com a educação popular. A partir da década de 1960 a educação popular passa a ser vista como um instrumento de conscientização das camadas populares em relação aos grupos dirigentes dominantes.

Nesse contexto, o termo educação popular adere ao sentido de educação do povo, para o povo e com o povo (PORCIÚNCULA, 2019). A educação popular emerge em movimentos sociais que objetivam desenvolver um trabalho político-pedagógico por meio de práticas sociais. Após o período de redemocratização do Brasil a concepção de educação popular se apresenta em um processo de elaboração permanente, vinculada às condições de vida das classes populares, esperançosa de contribuir para a emancipação das classes populares, por meio da educação (PALUDO, 2001).

A prática da educação popular ocorre em diferentes contextos, com necessidades específicas, no entanto, podem ser encontrados elementos em

comum nessas iniciativas. Há dois exemplos desses elementos que pode-se destacar: o caráter político-pedagógico, que se faz uso do espaço organizativo com finalidade de fazer política e educação, e o caráter transformador, considerando que essas iniciativas propõem transformação social em busca de uma sociedade mais igualitária. Para esse último, são considerados sujeitos de transformação tanto os educadores como os educandos. Sendo significativo o aumento de organizações e movimentos sociais articulados com a educação popular. Neste sentido, este trabalho destaca a atuação dos Pré-Universitários Populares.

Os Pré-Universitários Populares que, ao compartilharem as concepções da Educação Popular, assumem novos contornos para dar continuidade às lutas pela emancipação com formas próprias de resistência. Tais movimentos juntam-se à Educação Popular no desafio da construção de práticas pedagógicas desalienantes. (PORCIÚNCULA, 2019. p. 47).

Ao final da década de 1970 os Pré-Universitários Populares ou Pré-Vestibulares Populares surgem como uma alternativa para a preparação para as provas de vestibular. Com o objetivo de reduzir as desigualdades no ingresso ao ensino superior, os cursinhos estavam voltados para estudantes pobres e negros.

É válido acentuar que a classe dominante, formada em escolas particulares, foi durante muito tempo o maior público presente na universidade pública. Essa estrutura é oportunizada a partir do desmonte da educação básica que, por sua vez, não atribui os meios necessários para as classes populares enfrentarem os processos seletivos instaurados pelas universidades, como destaca Chauí (2001). Muitas escolas privadas têm todos os seus conteúdos do Ensino Médio voltados para o vestibular. Conforme Pereira (2007), o formato das aulas ofertadas nestas escolas funciona em modelo de “aulas-show” conduzidas por professores entertainers que utilizam de músicas, truques e macetes para memorizar conteúdos presentes nas provas seletivas do ensino superior, uma lógica bem distinta daquela vistas nas escolas públicas. Essa metodologia não contribui para o desenvolvimento da capacidade de pensar e não se importa com o entendimento da matéria por parte

do aluno. O conhecimento, a criatividade e a compreensão crítica do saber é deixado de lado em detrimento da aprovação na prova (PEREIRA, 2007).

A partir da década 1990 os cursinhos se vinculam a movimentos comunitários e o trabalho desenvolvido acontece com foco tanto nas provas de vestibular quanto por discussões críticas sobre a realidade social (RAIZER, 2010). Nesse contexto, entram em pauta questionamentos sobre a mercantilização do sistema educativo e a exclusão das classes populares da educação superior (PORCIÚNCULA, 2019). Observa-se, então, que os Pré-Universitários Populares aderem a uma postura de engajamento na construção da cidadania e na valorização da identidade social e étnica colocando em prática as colaborações de Paulo Freire para a educação.

A partir de suas reflexões, Paulo Freire indica que estes movimentos pautam a transformação do educando em sujeito da realidade através de sua afirmação, intervenção e enfrentamento da sua realidade e da realidade que o cerca. A educação libertadora é uma das principais armas dos oprimidos na luta contra as desigualdades sociais, e só é possível de ocorrer a partir da tomada de consciência sobre os mecanismos de opressão (FREIRE, 2017). Conforme Paludo (2001) estes sujeitos constroem coletivamente saberes, valores e cultura. Com forte vínculo de classe, estes movimentos praticam a luta social e buscam uma nova materialidade nas relações econômicas, políticas e culturais e um projeto de futuro. Desta forma, passam a atuar com caráter emancipatório, proporcionando espaços de socialização e de trocas entre sujeitos com trajetórias similares.

As formas de organização dos pré-universitários são comumente caracterizadas pela livre organização, autogestão, direito à diversidade e respeito à individualidade (PORCIÚNCULA, 2019). O perfil do público que frequenta essas organizações é composto por jovens periféricos que pertencem às classes populares e, sobretudo, têm sua trajetória escolar oriunda de instituições públicas de ensino básico. Além disso, os professores possuem outras responsabilidades para além da sala de aula, tendo em vista que são os mesmos que mantêm a organização e a estrutura dos PUPs. Os professores são, em sua maioria, estudantes de graduação voluntários ou recém formados. Observa-se também, o movimento de retorno de

estudantes universitários das classes populares comprometidos com a luta pelo acesso à educação (PEREIRA, 2010). Destes professores, alguns foram alunos de pré-vestibulares populares.

Existe entre os próprios professores uma pluralidade de concepções sobre os pré-vestibulares e, dessa forma, nem todos integrantes atuam na militância pela democratização do ensino ou por uma sociedade menos desigual. Sobre a estrutura, os PUPs não visam lucro, portanto têm baixo ou nenhum custo para o estudante, o caracterizando por sem fins lucrativos. O lugar de funcionamento é variável, de acordo com o contexto ao qual está inserido. (PORCIÚNCULA, 2019).

Se faz necessário atribuir destaque, também, para a atuação daquela e daquele que ocupa a posição de professor, afinal, são estes os principais responsáveis pela organização e manutenção das atividades dos Pré-Universitários Populares. O ato de ensinar exige reflexão crítica sobre a prática de modo que se forme a relação teoria-prática. Sem a qual, a teoria pode vir a se tornar apenas discursos e a prática esvaziada. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática (FREIRE, 2021). Neste sentido, é importante que os sujeitos, tanto educadores quanto educandos, saibam que o conhecimento deve ser produzido em comunhão. Na formação permanente dos professores, aprender é construir, reconstruir, constatar para mudar. A educação não é estática e em meio a práticas, iniciativas e ações, é imprescindível a reflexão, a construção de conhecimento e o reconhecimento dos aprendizados que se voltam para a resolução dos principais problemas e questões das comunidades de origem dos PUPs.

3.3 O CASO DO ESPERANÇA POPULAR DA RESTINGA

Nas próximas sessões pretendo apresentar o objeto de estudo deste trabalho. Para isso, será versado sobre o território ao qual o Esperança Popular Restinga está inserido, o bairro Restinga, em Porto Alegre - RS, bem como sua demografia e

demais características. Após isso, será apresentado o projeto Esperança Popular, bem como, o contexto de surgimento, seus objetivos e as atividades empenhadas.

3.3.1 SOBRE O TERRITÓRIO

A Restinga é um bairro localizado na zona sul de Porto Alegre (RS). De acordo com o ObservaPOA, a Restinga possui 60.729 habitantes distribuídos sobre uma área de 38,56 km, sendo que deste total, aproximadamente 50% dos habitantes se autodeclararam negros, posicionando o bairro como o segundo com o maior contingente de população não-branca de Porto Alegre. Entretanto, este número é contestado.

Conforme Polidoro (2018), as lideranças locais criticam a metodologia do IBGE que não enxerga a “cidade invisível” que existe no bairro. Tais atores alegam que, segundo suas próprias pesquisas, a população da Restinga ultrapassaria 100 mil habitantes. As dinâmicas das ocupações irregulares que se materializam diariamente na paisagem urbana do bairro, trazem a verificação da percepção dos residentes, dado que o fluxo populacional tem atingido números cada vez maiores.

A formação do bairro resulta do processo de modernização de Porto Alegre realizado no início do século XX. As vilas que ocupavam os arredores do centro da cidade, formadas majoritariamente pela população negra, tiveram um crescimento espacial e um aumento populacional ao decorrer das décadas de 1940 e 1950. Gestores públicos, optaram, então, pela remoção destas vilas e pela realocação dos moradores em outras áreas. Ao final da década de 1960, a incorporação da região da ilha ao tecido urbano removeu os habitantes que sofriam com as frequentes enchentes do Arroio Dilúvio para um lugar sem nenhuma infraestrutura urbana (VIEIRA, 2017). Sem infraestrutura à época, a Restinga foi o local escolhido para “acolher” as populações residentes em núcleos habitacionais de baixa renda, removidas de diversos pontos da cidade (GAMALHO, 2009).

Em relação aos dados socioeconômicos, apesar da defasagem do Censo Demográfico de 2010, o bairro Restinga é marcado pela desigualdade econômica. No território, o rendimento médio dos responsáveis por domicílio é de 2,10 salários mínimos, menos de 40% da média municipal, conforme IBGE (2010). Sobre a representação do bairro na mídia, o levantamento realizado por Polidoro (2018), a partir dos principais meios de comunicação impressos e digitais de Porto Alegre revela que apenas um terço das manchetes dos jornais locais não remetem à assuntos que envolvem a criminalidade, o tráfico de drogas e os homicídios.

Tal panorama reafirma a indução de uma periferia estereotipada, associada cotidianamente à violência, o que faz sufocar muitas vezes a possibilidade de fazer emergir ou, até mesmo, ter destaque outras produções e relações positivas do bairro, como às iniciativas locais relacionadas à saúde, ao esporte e lazer e a educação (POLIDORO, 2018).

A questão da violência no bairro, entretanto, ainda se apresenta como realidade e também como estigma. Em determinados momentos, durante o período de atividades do cursinho, ocorreram “toques de recolher” impostos pelo tráfico de drogas na região e as aulas precisaram ser finalizadas mais cedo que o previsto ou até mesmo interrompidas (MARTINS, 2018). No ano de 2019 a turma do curso pré-vestibular foi surpreendida por um assalto durante o período de aula. Neste período o pré-vestibular estava sediado na ASALA (Associação Comunitária Ação Saúde e Lazer). Em detrimento disso, as aulas no referido ano foram interrompidas. No ano seguinte, devido a pandemia do Coronavírus, para seguir os protocolos de distanciamento social, as aulas presenciais também foram interrompidas.

3.3.2 CAMINHOS DO ESPERANÇA POPULAR

O Pré-vestibular Esperança Popular Restinga é um projeto desenvolvido no bairro Restinga. A construção do Esperança Popular parte de uma demanda da comunidade do bairro. Em 2005, devido ao contato da Associação Comunitária do

Núcleo Esperança com a universidade, por meio do Programa Convivências, desenvolvido pelo Departamento de Educação e Desenvolvimento Social, da Pró-Reitoria de Extensão (DEDS/PROEXT) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), foi possível constatar a necessidade de possuir um local de estudos na região objetivando a preparação para o ingresso ao ensino superior público e que este espaço fosse voltado para os moradores da Restinga. A associação também contatou integrantes de outros pré-vestibulares populares de Porto Alegre para contribuir na construção do projeto que ali se iniciava (PEREIRA, 2007).

A expectativa recaía sobre a possibilidade de proporcionar aos jovens moradores da Restinga uma oportunidade real para a preparação para exames vestibulares. Em comunicação pessoal, Dona Dejanira se referiu em “ver a Tinga em outras páginas dos jornais”, numa alusão as constantes manchetes sensacionalistas das seções policiais dos periódicos porto-alegrenses, onde a Restinga é citada com frequência (CAMISOLÃO et al, 2013, p. 2)

Desta forma, o Esperança Popular inicia sua organização por meio de um programa de extensão universitária, “Conexões de Saberes: diálogos entre a universidade e as comunidades populares”, financiado por meio de política pública do Governo Federal.

O Programa Conexões de Saberes: diálogos entre a universidade e as comunidades populares é desenvolvido pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) do Ministério da Educação em parceria com o Observatório de Favelas do Rio de Janeiro. O programa teve início em 2004 em cinco IES federais e, ao final de 2006, estava presente em 32 IES federais. Na UFRGS, o Conexões de Saberes iniciou em 2005 e está ligado ao Departamento de Educação e

Desenvolvimento Social (DEDS) da Pró-Reitoria de Extensão. (PEREIRA, 2007, p.79).

Entre os integrantes estavam estudantes bolsistas, e estudantes voluntários (PEREIRA, 2007). Havia formações e capacitações pedagógicas a fim de qualificar a atuação dos educadores. As formações com diferentes convidados versaram por diferentes temas, entre eles: ética, didática, gênero, psicologia, memória e organização comunitária, inclusão, ações afirmativas e educação popular, de acordo com o *Jornal Tamo Lá!* (2016), publicação da própria organização do curso pré-vestibular Esperança com o apoio do DEDS.

Esses encontros voltados para formação e para espaços de trocas se tornam importantes para que haja um momento de identificação entre os sujeitos que compõem o coletivo e que partilhem ideias entre si. São espaços de reconhecimento das posições que cada um ocupa socialmente, reconhecimento do território e de discussão sobre a prática docente (hooks, 2017).

A primeira turma, em 2006, contou com 35 alunos. Os critérios de seleção para estudante foram os recortes socioeconômicos e a realização do ensino médio em escola pública. A faixa etária dos estudantes variava entre 21 e 54 anos, sendo, em sua maioria, negros e mulheres que trabalham durante o dia (PEREIRA, 2007).

As aulas ministradas na Associação de Moradores, foram realizadas durante o período da noite, de segunda a sexta. Registros do blog do programa Conexões de Saberes relatam as dificuldades existentes em relação à infraestrutura da Associação, tendo em vista que os alunos utilizavam bancos e mesas para churrasco durante as aulas. Foi necessário um esforço em conjunto para tornar o espaço um ambiente de estudos. Assim como em outros pré-universitários populares, o Esperança Popular foi sediado por diferentes espaços no território em que está inserido. Durante os anos de 2006 e 2007, as aulas foram ministradas na sede da Associação Núcleo Esperança I. Entre 2008 e junho de 2014, o cursinho atuou na Escola Municipal de Ensino Fundamental Alberto Pasqualini. No segundo

semestre do mesmo ano, esteve na Escola Municipal Professor Larry José Ribeiro Alves. Em 2015, se transfere para a associação ASALA.

Em 2010, a parceria com o Programa Conexões de Saberes não foi renovada e o projeto passou a ser vinculado apenas à extensão universitária, relacionando-se com outro programa já existente do DEDES (MARTINS, 2018). Nesse período, a gestão do curso foi realizada por três equipes divididas em gestão financeira, pedagógica e do cotidiano. Aos alunos era solicitada mensalidade no valor de R\$ 20,00. Deste valor, parte era direcionada para auxílio de custo para vale transporte aos professores voluntários e outra parte era destinada para a manutenção da Associação. Camisolão (2013) apresenta como ocorriam as relações administrativas entre a Universidade e os educadores do Esperança Popular:

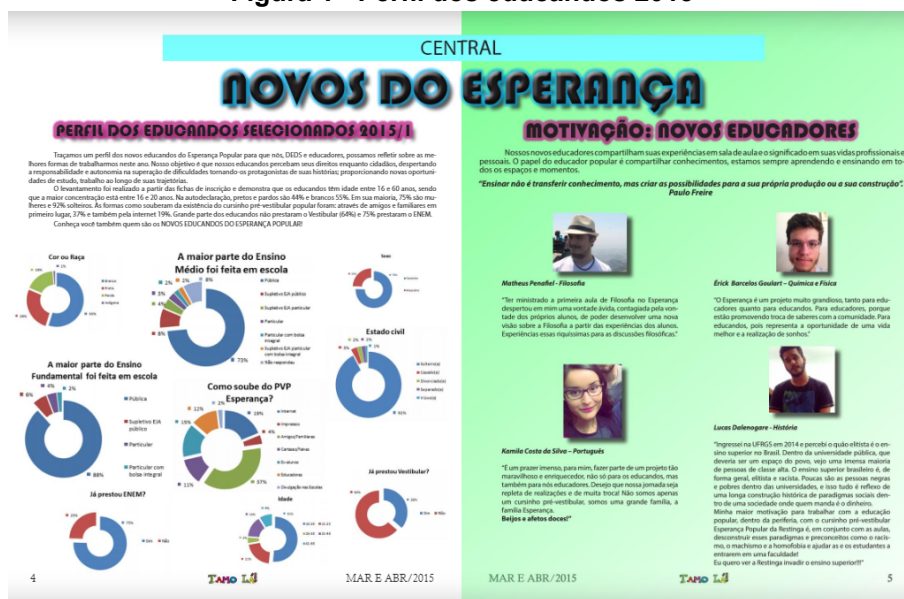
A Coordenação Administrativa, responsável pela institucionalização junto a UFRGS do Cursinho, participa das atividades, colaborando nos processos deliberativos, porém com a precaução de não intervir diretamente nas decisões tomadas pelo Grupo de Educadores. Por outro lado, realiza constantes esforços na capitalização do projeto. Neste sentido, foi através da atuação da Coordenação Administrativa que doze bolsas da Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis da UFRGS foram destinadas para alunos atuantes no Cursinho. Da mesma maneira foi fornecida a impressão das apostilas sem nenhum custo aos alunos e outros materiais de divulgação como faixas, panfletos e camisetas do Cursinho. (CAMISOLÃO et al, 2013, p. 4)

Uma das ações empenhadas em conjunto com o DEDES, era a confecção e distribuição do jornal "Tamo Lá!". Nas edições publicadas constavam informações sobre as atividades do projeto, divulgação dos alunos aprovados no vestibular, dicas de organização dos estudos, apresentação dos novos estudantes, entre outros.

Na edição Nº 2, março e abril de 2015 foi divulgado o perfil das e dos estudantes, dado obtido a partir das fichas de inscrição. Conforme referido anteriormente, o critério de seleção se dá pela questão socioeconômica e realização do ensino médio em escola pública. Na ocasião, foi observado que em relação à

raça/cor 44% se autodeclararam negros e 55% brancos. Sobre gênero, 75% eram mulheres. No concurso vestibular do respectivo ano, o pré-vestibular obteve 25 aprovações de alunos. (Jornal Tamo lá!, 2015).

Figura 1 - Perfil dos educandos 2015



Fonte: Jornal Tamo lá! (2015, p.4)

Uma das características do Esperança Popular é sua atuação junto à comunidade e às famílias dos jovens matriculados, fortalecendo os vínculos comunitários a partir da construção de “espaços de cuidado” na tentativa de minimizar o problema da evasão escolar e do pertencimento do cursinho, conforme registrado pelo Conexões de Saberes (2009). De acordo com a apresentação do pré-vestibular:

Entre os seus objetivos está a luta pela democratização da universidade, o reconhecimento dos saberes populares, o fortalecimento da associação e da comunidade, construção de uma relação sólida de extensão universidade-comunidade e comunidade-universidade. Acreditamos também que através do curso é possível a potencialização das identidades individuais e do bairro, ou seja, a construção de um novo olhar para a Restinga. (CONEXÕES DE SABERES, 2009).

O coletivo também apresenta uma relação de colaboração com o espaço comunitário. Em 2015 se empenharam, professores e alunos, para realizar melhorias na infraestrutura da Associação ASALA. A ampliação da associação objetivava maior conforto para a realização das aulas e demais atividades (Esperança, 2015).

Sobre o número de estudantes do pré-vestibular ingressantes no ensino superior, a Tabela 1 apresenta o número de estudantes aprovados entre os anos de 2010 e 2019, discriminando o quantitativo de aprovações em instituições de ensino públicas e privadas. A partir de 2017 as divulgações de aprovados nos concursos não especificaram qual tipo de instituição o estudante foi aprovado, desta forma, minha observação para este tópico se dá para os anos de 2010 a 2016.

Tabela 1 - Aprovações

Ano	Universidade Pública	Universidade Privada	Total
2010	3	-	3
2011	2	-	2
2012	4	1	5
2013	1	3	4
2014	6	3	9
2015	16	6	22
2016	24	1	25
2017*	x	x	18
2018	x	x	9
2019	x	x	9

Fonte: Redes Sociais Pré-Vestibular Esperança Popular Restinga. Elaborada pela autora.

(*): A partir de 2017 não foi informado a instituição de ensino que os alunos foram aprovados.

No geral, a maior parte das aprovações ilustradas na Tabela 1 ocorreu para instituições de ensino superior públicas mesmo com o crescimento de políticas como FIES e PROUNI¹. Tal número, leva a acreditar que os objetivos do projeto são

¹O FIES - Fundo de Financiamento Estudantil do Ensino Superior e o PROUNI – Programa Universidade Para Todos são dois programas do Ministério da Educação que ampliam as oportunidades de acesso ao ensino superior em nosso país. O PROUNI, implantado em 2005, é voltado para estudantes oriundos das escolas públicas de ensino médio, disponibilizando bolsas de estudo integrais e parciais de 50%. O FIES criado pelo Ministério da Educação em 1999 atende prioritariamente estudantes de baixa renda que estejam matriculados em uma instituição de ensino superior particular e tenham renda bruta familiar por pessoa de no máximo 2,5 salários mínimos (BRASIL, 2021).

parcialmente atingidos, dado que concentra suas energias para a democratização do ensino público de qualidade e destaca que o ensino superior é um direito da população.

Ressalta-se, também, que os anos de 2015 e 2016 apresentaram um salto quantitativo. Observa-se que o número de aprovações de alunos em universidades públicas teve uma elevação após a implementação da política de cotas no ensino superior. A Tabela 1 não tem como propósito determinar ou quantificar a produtividade do pré-vestibular Esperança Popular Restinga, já que, como destacado anteriormente, os objetivos dos PUPs extrapolam a ocupação de vagas por estudantes populares nas universidades. Desta forma, é possível ter uma breve noção do impacto causado pela atuação do Esperança Popular, tanto na comunidade quanto nas universidades públicas.

Atualmente o pré-vestibular é um coletivo sem vínculo com a universidade ou qualquer outro órgão governamental ou particular. Mantém suas atividades a partir da autogestão desenvolvida entre seus educadores que, por sua vez, realizam as tarefas administrativas e pedagógicas. Anterior ao período de pandemia do novo Coronavírus, as aulas permaneciam ocorrendo no turno da noite, de segunda a sexta-feira. Eventos, aulas de reforço e outras atividades ocorriam aos sábados, com programação prévia.

O pré-vestibular permaneceu sediado na associação ASALA, até o ano de 2019. Após a interrupção das atividades em decorrência do assalto na sede, o cursinho passa a ser sediado na Associação Comunitária Núcleo Esperança. Além das aulas voltadas para os processos seletivos, o coletivo já realizou formações e cursos para educadores populares, com participação interna e aberta ao público. Estes espaços proporcionam trocas entre educadores sobre suas experiências com as dinâmicas que envolvem a prática da educação popular. A relação entre sala de aula, preparação para aulas, rotina de reuniões, formação profissional e acadêmica e humana são verbalizadas e demonstram a potencialidade do projeto.

A seleção de novos professores ocorre a partir das etapas de inscrição e entrevista. O procedimento prioriza licenciandos e licenciados. Observa-se que o

perfil dos educadores mudou após o rompimento do vínculo com a UFRGS. Se anteriormente, o quadro era composto por estudantes de graduação, tanto de licenciatura, quanto do bacharelado, em sua maioria, brancos e de classe média, a transformação para organização em autogestão atraiu novos educadores. Passaram a integrar o coletivo, principalmente, estudantes de licenciaturas, ou recém formados. Nota-se também um número expressivo de negras e negros atuando no coletivo.

Parte dos educadores apresentam interesse pela educação popular no contexto de pré-universitários populares e demonstram abertura para a discussão sobre temas relacionados à educação e a transformação social. A seleção de novos professores ocorre a partir de inscrição e entrevista. O procedimento prioriza licenciandos e licenciados. Como forma de organização do coletivo, todos membros são integrantes de comissões organizativas, divididas entre administrativo, gestão pedagógica, gestão financeira e comunicação social, além disso o projeto conta com as assembléias gerais que ocorrem mensalmente.

Nos últimos anos o coletivo, também tem se voltado para regulamentação e institucionalização do projeto. Com a construção do Estatuto Social o pré-vestibular adquire caráter de Associação. Os membros se organizam entre Diretoria Executiva (Presidente, Vice-presidente, Secretário Geral e Tesoureiro) e Conselho Fiscal. O reconhecimento institucional é um aspecto que fortalece os vínculos do projeto.

Este pré-universitário popular é resultado dos questionamentos de uma comunidade acerca das ausências do Estado em seu território. O foco de resistência negra, neste caso, se apresenta na forma de organização comunitária. A questão racial atravessa a experiência do Esperança Popular Restinga por toda sua trajetória. Desde sua criação até o momento presente.

A manutenção de um espaço direcionado para a educação popular na Restinga se faz pertinente ao pautar uma educação que não encontra espaço na educação regular. A reprodução do racismo atribui às classes populares o local de

subalternização e para subverter a lógica racista, as ações do coletivo constroem novas possibilidades para jovens e adultos.

A presença e a atuação deste coletivo é significativa para a comunidade a qual se insere, para aquelas e aqueles que o compõem e para aquelas e aqueles que em algum momento o compuseram. As transformações relativas à presença de vínculo institucional e a ausência do mesmo refletem que o coletivo é um movimento dinâmico e que os atores que o fazem tomar corpo estão dispostos a refletir criticamente sobre o papel do Esperança Popular.

4. ANÁLISES

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2004), a demanda da comunidade afro-brasileira perpassa por reconhecimento, valorização e afirmação de direitos. Para que estes valores sejam atingidos se faz necessário a adoção de políticas educacionais e de estratégias pedagógicas direcionadas para a desconstrução do racismo.

O Pré-Vestibular Esperança Popular da Restinga faz o uso de Assembléias ordinárias e extraordinárias como espaço de decisão. É neste espaço que ocorrem diálogos, debates, disputas e construções em coletividade.

Neste contexto, para a escrita deste trabalho, considerei que os registros destes espaços de organização desvelam a presença do debate acerca da questão racial e em que frequência tal tema surge entre as professoras e os professores deste coletivo. A fim de atingir os objetivos propostos, foi realizada uma pesquisa documental por meio das atas de assembléias gerais.

Dentro destes parâmetros, a leitura das atas foi dividida em quatro categorias de análise. Sendo estas: a) Identificar se há promoção e manutenção de debates interdisciplinares sobre a temática racial; b) Constatar elementos na construção do currículo didático-pedagógico que prezam pelo reconhecimento à diversidade; c) Constatar se há remoção de obstáculos para presença e participação de alunas; alunos, educadoras e educadores negros; e d) Identificar a presença de revisão de práticas pedagógicas e institucionais.

Para isso, foi realizada a leitura de onze atas referentes ao período de fevereiro de 2019 a março de 2020. Este recorte ocorreu por ter em vista que este foi o período mais recente de trabalho presencial. Após este período, em decorrência dos protocolos de segurança para prevenção do Covid-19 as atividades presenciais foram interrompidas.

Quadro 1 - Atas Consultadas

Ata	Data	Local	Pauta destacada
Nº 2	19/01/2019	Avenida Economista Nilo Wulff, nº 5000, Restinga, Porto Alegre, RS	Criar espaços de formação e oficina entre professores; Fichas de inscrição; Critérios de seleção; Aulas interdisciplinares de inauguração do ano letivo
Nº 3	23/03/2019	Avenida Economista Nilo Wulff, nº 5000, Restinga, Porto Alegre, RS	Comissão Permanente para Assuntos Étnico-Raciais
Nº 4	14/04/2019	Avenida Economista Nilo Wulff, nº 5000, Restinga, Porto Alegre, RS	-
Nº 5	24/08/2019	R. Carolina, Restinga, Porto Alegre, RS	-
Nº 6	28/09/2019	R. Carolina, Restinga, Porto Alegre, RS	-
Nº 7	19/10/2019	Avenida Paulo Gama, nº 110, Farroupilha, Porto Alegre, RS	Elaboração de formação para educadores populares
Nº 8	09/11/2019	R. Carolina, Restinga, Porto Alegre, RS	-
Nº 9	30/11/2019	R. Carolina, Restinga, Porto Alegre, RS	-
Nº 10	15/12/2019	R. Taveira Júnior, Nonoai, Porto Alegre, RS	Horários de aula; Formação para educadores
Nº 11	12/01/2020	Av. João Antônio Silveira, nº 2500, Restinga, Porto Alegre, RS	Currículo da Formação para educadores em contextos pré-universitários populares.
Nº 12	Informação não consta	Informação não consta	Trabalho constante para as relações étnico-raciais, ações afirmativas e antirracismo

Destques das atas. Elaborado pela autora.

4.1 IDENTIFICAR SE HÁ PROMOÇÃO E MANUTENÇÃO DE DEBATES INTERDISCIPLINARES SOBRE A TEMÁTICA RACIAL

Nesta categoria, foram consideradas notas nos registros de Assembléias que abordam a temática racial em relação às atividades do cursinho que extrapolam o período regular de aulas voltadas para a preparação para as provas seletivas do ensino superior e que, essas atividades também envolvam educadores de diferentes áreas. Considero que haja a necessidade de expandir o debate racial para todas as áreas de conhecimento e disciplinas, tendo em vista que comumente os temas de racismo e relações raciais são atribuídos apenas às disciplinas da área de ciências sociais e humanas.

Nesta perspectiva, foram encontrados nos registros do cursinho, três debates acerca da categoria. O primeiro ocorreu a respeito da demanda por criar espaços de oficinas no cursinho voltadas para educadores e que estes espaços tenham como objetivo refletir sobre a formação de professores para a educação popular no contexto de pré-universitários populares. Registro encontrado nas atas nº 2 e nº 10. Esta demanda foi correspondida posteriormente, por meio da Formação para educadores em contextos pré-universitários populares, evento promovido pelo Esperança Popular, do qual discorro com maior detalhamento na próxima categoria.

Nesta discussão foi destacada a necessidade de construir um diálogo entre as disciplinas sobre a educação para as relações étnico-raciais, frisando o compromisso de todas e todos educadores com a educação para a diversidade. Sobre as responsabilidades dos sujeitos com o antirracismo, Carlos Moore (2012) afirma:

A luta antirracista implica a adoção voluntarista de toda uma série de ações estendidas a todos os recantos da sociedade, que atinjam tanto o segmento que, de fato, é racialmente dominante quanto o segmento que, historicamente, é racialmente subalternizado. (Moore, Carlos, 2012, p. 199)

Isso indica que para combater o racismo é preciso que toda a sociedade, independente de raça, se manifeste contra o racismo. E para que isso ocorra, é necessário que haja compreensão do que é o racismo e como ele opera.

Pensando especificamente sobre a formação de docentes e o compromisso com o antirracismo, destaco a afirmação de Maria José Lopes da Silva (2009):

Ao tentarmos recuperar para o educador a possibilidade de repensar com autonomia os fundamentos e os objetivos da Educação nos moldes da Pedagogia Multirracial, acreditamos estar abrindo o caminho para a construção de uma prática pedagógica pautada no compromisso com a formação de uma cidadania mais verdadeira, porque não excludente em relação aos diferentes grupos étnicos que compõem a sociedade brasileira (SILVA, 2009, p.32).

O segundo relato estava voltado para o planejamento da semana de abertura das aulas. De acordo com a ata nº 2, neste planejamento foram incluídas: discussão sobre cotas sociais e raciais; formas de ingresso no ensino superior: enem e vestibular; 8 de março, dia da mulher. Para este último, foi de acordo entre os presentes, a necessidade pela abordagem interseccional do tema. Sobre os ministrantes destes encontros, foi acordado que há a necessidade da participação e envolvimento de todas e todos educadores, e que cada encontro teria no mínimo dois educadores responsáveis, tendo em vista a atuação interdisciplinar.

O terceiro ponto de destaque no que cerne esta categoria, foi o registro sobre a necessidade de seguir uma atuação constante para as relações étnico raciais, na ata nº 12. Foram sugeridos os temas: ações afirmativas e as relações com o cursinho; raça, racismo e antirracismo na educação, considerando que as relações raciais são transversais entre as disciplinas; currículo, racialização e outras pedagogias.

4.2 CONSTATAR ELEMENTOS NA CONSTRUÇÃO DO CURRÍCULO DIDÁTICO-PEDAGÓGICO QUE PREZAM PELO RECONHECIMENTO À DIVERSIDADE

Para esta categoria considerei que em muitos espaços de educação, tanto formais quanto informais, é recorrente que os temas relacionados à questão étnico-racial sejam inseridos no planejamento em épocas específicas do calendário anual. Como por exemplo, o 20 de novembro, dia da consciência negra. O ensino engajado com o antirracismo demanda que os saberes africanos, afro-brasileiros e

indígenas sejam reconhecidos e incluídos nos currículos de modo que não haja hierarquias entre as epistemologias propostas.

A partir da leitura das atas, foi observado que o debate acerca do currículo esteve presente, em registro, na ata nº 11, cuja pauta circundava o planejamento do currículo do curso Formação para educadores em contextos pré-universitários populares.

No ano de 2020, o Esperança Popular ministrou a Formação para educadores em contextos pré-universitários populares. Entre os objetivos do curso, estavam: criar um espaço de interação, discussão e reflexões acerca da Educação Popular Pré-Universitária, como foco na atuação de educadores e educadoras nesses contextos e selecionar educadores e educadoras interessados em atuar na equipe do Esperança Popular Restinga a partir de 2020.

Em consonância com os objetivos, a Formação possuiu como público-alvo: 1. aquelas e aqueles que têm interesse em atuar como educadora e educador em PUP's. 2. aquelas e aqueles que têm interesse em atuar como educador e educadora no Esperança Popular Restinga. 3. educadoras e educadores que já atuam em PUP's e buscam um espaço formativo de interação, discussão e reflexão acerca da prática nesses contextos. Destaca-se o requisito pela presença das educadoras e educadores populares que já atuam no Esperança Popular Restinga nos encontros formativos. Realizam-se, então, duas frentes/possibilidades de atuação para educadores neste cenário. A primeira como ministrante dos encontros e a segunda como ouvinte.

Sediado na Associação Comunitária Núcleo Esperança, o curso foi composto por 4 módulos. Sendo estes: 1. Princípios da Educação Popular em PUP's; 2. Didática, Currículo e Planejamento em espaços de PUP's; 3. Educação Antirracista e Ações Afirmativas; 4. PUP's: princípios e modos de organização.

Correspondendo à categoria de análise proposta, darei destaque ao terceiro módulo. Na súmula do encontro há a descrição de três tópicos que perpassam: 1) As ações afirmativas: aparato teórico-conceitual, histórico e procedimentos 2) Raça, racismo e antirracismo na educação; 3) Currículos, racialização e outras pedagogias.

O termo currículo designa um percurso a ser feito pelo aluno em seus estudos. É necessário elaborar e determinar os conteúdos que serão abordados neste percurso.

Currículo é um conjunto de conhecimentos, valores e práticas retirados de uma cultura e tidos como importantes num determinado momento histórico, em detrimento de outros conhecimentos, valores e práticas que, necessariamente, ficaram de fora. (Veiga-Neto, 1996, p. 25).

Fica implícito que a construção do currículo é um conjunto de escolhas. Compete aos sujeitos envolvidos com a educação refletir sobre quais elementos devem fazer parte da composição do currículo.

Assim, por ser resultado de escolhas, o currículo é um instrumento de discriminação; deixam-se de fora, intencionalmente, ou não, muitas coisas que, a rigor, não se sabe se são ou serão importantes para aquela cultura ou para aquela pessoa, hoje ou no futuro. (Veiga-Neto, 1996, p.25).

Em uma sociedade com relações estruturadas no racismo e que ao mesmo tempo nega as diferenças é comum que estereótipos étnico-raciais e representações racistas sejam reproduzidas no ambiente escolar por meio de silenciamentos, da invisibilidade e da negação da realidade. Por este motivo, se faz necessário a educação para as relações étnico-raciais.

Em relação às escolhas realizadas na construção do currículo escolar, Silva (1996), apresenta que o mesmo não é um elemento neutro e de transmissão despretensiosa do conhecimento social. Dessa forma, o currículo é composto por relações de poder. Além de estar vinculado a formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação, a construção curricular parte de perspectivas e visões sociais individuais. Existem consequências resultantes dessas escolhas considerando que o currículo produz identidades tanto individuais, quanto sociais (SILVA, 1996).

4.3 CONSTATAR SE HÁ REMOÇÃO DE OBSTÁCULOS PARA A PRESENÇA E PARTICIPAÇÃO DE ALUNAS, ALUNOS, EDUCADORAS E EDUCADORES NEGROS

Nesta categoria considero que existem elementos que influenciam positiva ou negativamente para o ingresso e a permanência de sujeitos no curso pré-vestibular. Quando os elementos são negativos, estes podem influir e agir como obstáculos que impedem a presença e a permanência de negras e negros nos ambientes educacionais. Sejam estes ambientes, tradicionais ou não. Alguns dos fatores a serem considerados são referentes à acesso às aulas, se o aluno disponibiliza de recursos para frequentar as aulas, como por exemplo passagens, ou se há prioridade para seleção de alunos e professores que corresponda à diversidade étnico-racial. Estas questões podem ser determinantes para o viabilizar o ingresso e a permanência tanto de estudantes, quanto de professores.

Desta forma, por meio dos registros de assembléia na ata nº 10, foi possível identificar que há algum tipo de cuidado e atenção para estas questões. Primeiramente, observei que há flexibilidade nos horários de aula. Parte dos espaços de educação iniciam as atividades noturnas às seis e meia da noite, entretanto, tendo em vista, que muitos estudantes são trabalhadores e que muitas vezes, os locais de trabalho são fora do bairro, as aulas deste pré-vestibular popular iniciam às 19h. Também é de acordo a existência de tolerância para entrada em sala de aula daquelas e daqueles que sofrem atrasos.

Outro ponto de discussão que visa expandir a participação de estudantes negras e negros, é a concordância por manter preferência destes estudantes na seleção de inscritos para novas turmas, conforme a ata nº 2. Da mesma forma, ocorre prioridade para mães e pessoas fora da idade escolar. O principal critério de seleção/exclusão, relacionado à renda, é mantido concomitantemente.

Em relação ao meio passe estudantil, os professores demonstram sensibilidade e reconhecem que faz falta para os estudantes ao longo do período letivo. Inclusive, entre os objetivos de formalizar o CNPJ do pré-vestibular está a possibilidade de garantir o benefício para os estudantes.

Percebe-se que a formação e conscientização de professores é fundamental para que haja sensibilidade para as questões acima mencionadas. O funcionamento cotidiano dos espaços de educação podem comportar a existência de atitudes repressoras, mesmo que silenciosas. Os silêncios contribuem para a reprodução das estruturas desproporcionais de oportunidades.

Deste modo, a tomada de consciência é de vital importância e deve constituir o princípio ou a base da qual irão derivar as reflexões e discussões sobre os objetivos, as estratégias de trabalho e os parâmetros de avaliação no ensino (SILVA, 2009).

4.4 IDENTIFICAR A PRESENÇA DE REVISÃO DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E INSTITUCIONAIS

Considero importante a revisão de práticas por parte daquelas e aqueles que compõem o espaço de educação por indicar a disponibilidade dos sujeitos refletirem sobre a sua própria atuação no mundo. A prática docente crítica envolve o movimento dialético entre o fazer e o pensar fazer (FREIRE, 2017). Desta forma, o pensamento crítico sobre a prática ganha destaque:

Por isso é que, na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática (FREIRE, 2017).

Duas pautas nas atas apresentaram a categoria que aqui proponho. Na primeira delas, o debate estava direcionado sobre a proposta de criação de uma comissão permanente no pré-vestibular para assuntos étnico-raciais, na ata nº 3. Esta comissão estaria permanentemente aberta para a atuação de educadores, colaboradores e estudantes. Entre as atividades empenhadas, a comissão também

estaria encarregada de realizar formações para contribuir na formação dos estudantes.

A segunda pauta que gostaria de destacar, é o debate que não está diretamente relacionado à identidade étnico-racial, mas se relaciona à identidade de gênero encontrada na ata nº 2. Foi proposta e aceita uma mudança nas fichas de inscrição relativas à inserção do campo “nome social” nos dados de identificação.

De acordo com Guimarães (2018), a escola é uma das instituições sociais que vigia e controla os indivíduos. Quando algo ou alguém de seu cotidiano é considerado desviante das condutas ideais estipuladas, este sujeito deve ser corrigido ou excluído e marginalizado para assegurar a hegemonia do ambiente. Como um dos instrumentos de controle da sociedade, o ambiente escolar produz intolerância ao negar diversidades sexuais e identitárias, tornando-se também fabricante de diferenças (GUIMARÃES, 2018).

Negar o uso do nome social às pessoas transsexuais nega o acesso aos espaços educacionais e exclui estes sujeitos destes espaços. Nesse sentido, se faz necessário o respeito às identidades de gênero para que se atinja a inclusão, o empoderamento e a representatividade, no que cerne gênero e sexualidade.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Iniciei este trabalho com o objetivo de compreender como são as práticas empenhadas por professoras e professores de cursinhos populares em relação à educação antirracista, tendo como campo de pesquisa o Pré-Vestibular Esperança Popular da Restinga.

A motivação para esta escrita parte das inquietações suscitadas a partir do trajeto que tenho percorrido neste pré-universitário popular, espaço em que iniciei a minha prática docente. O desejo por investigar de forma reflexiva a prática dos meus pares, não deixa de me incluir em nenhum momento.

As ponderações realizadas a partir da reflexão teórica deste trabalho indicam que racismo desumaniza os sujeitos negros, atribui estigmatização, sentimentos de inferioridade e a negação de si mesmo. Muitos destes valores são reproduzidos pela escola e por demais espaços de educação. Isso ocorre quando são negadas as diferenças e é utilizado o discurso de universalização ou quando são reforçados estereótipos nos conteúdos e materiais ofertados aos alunos.

Os efeitos da branquitude também influenciam para este cenário ao naturalizar as desigualdades e negar as diferenças. Desta forma, há uma reprodução da exclusão da população negra, tanto nos espaços físicos de educação quanto nos conhecimentos abordados e construídos nesses espaços.

Os sujeitos negros se encontram constantemente em luta travada contra o racismo. Os focos de resistência negra se organizam a partir da identificação e caminham por um objetivo em comum. Estes espaços apresentam ser coletivos de luta e também de construção e troca de conhecimentos entre os integrantes. Dessa forma, os movimentos negros, conscientes sobre sua história e os saberes ancestrais que carregam, anseiam por escrever um futuro de dignidade e liberdade. O desejo é por respeito à existência das vidas negras.

Os pré-universitários populares surgem como iniciativas afirmativas com o intuito de reduzir as desigualdades no acesso ao ensino superior público.

Atualmente extrapolam os objetivos iniciais e representam muito mais. Conforme mencionado anteriormente, não há hegemonia entre as concepções sobre a atuação dos pré-universitários populares, entretanto algumas demandas são compartilhadas nos objetivos das iniciativas que priorizam o viés racial. Entre estes objetivos estão: a democratização do acesso ao ensino superior; a luta contra o racismo e a discriminação sócio-cultural; a ação política pela coletividade; e, por fim, a educação com horizonte na inclusão social.

O Pré-Vestibular Esperança Popular da Restinga, espaço que escolhi para tecer esta escrita, é fruto da organização de mulheres negras que elegeram o futuro que gostariam de escrever para a sua comunidade. Em diálogo com a universidade, espaço que disponibiliza recursos humanos e materiais para concretizar o projeto, o Esperança Popular se torna uma realidade.

O modelo perfeito de educação antirracista não existe, muito menos uma cartilha passo-a-passo a ser seguida para tal. Entretanto, é possível fazer alguns apontamentos em torno das práticas e experiências que caminham neste horizonte. Ao final dessa reflexão, é possível apontar que as educadoras e educadores deste PUP exercem a docência crítica e articulam saberes entre a prática e a teoria na busca de uma educação mais inclusiva. Desta forma, estes sujeitos produzem e compartilham conhecimentos próprios.

Percebe-se que o coletivo reconhece as defasagens da formação docente, no que cerne as reflexões sobre relações raciais e mantém espaços de formação e de reflexão entre educadores para reduzir os efeitos contidos na reprodução estrutural do racismo. Observa-se que há reconhecimento da transversalidade da questão racial e há também a proposição para a inserção do tema em todas áreas de conhecimento.

É possível identificar também, algumas fragilidades e dificuldades encontradas pelo coletivo neste percurso. Como a escassez de recursos que limitam avanços como a institucionalização do projeto. Outras inferências como não possuir sede própria e depender da disponibilidade de espaços na comunidade que acolham

o projeto, e a convivência com a violência, que por vezes ditam o ritmo de trabalho a ser realizado.

As políticas de ampliação de vagas e as políticas de ações afirmativas têm garantido maior acesso das classes populares à educação superior. E mesmo diante de outros importantes avanços, como oferta de cursos noturnos, o ensino superior público permanece elitista e excludente. Seja pela carência de assistência para estes estudantes, ou pela utilização de conteúdos e epistemologias eurocêntricas e excludentes. Entretanto, quando estudantes negros e de baixa renda ingressam nestes espaços, carregam consigo seus saberes, conhecimentos, desejos e inquietações. E na medida que estes estudantes tensionam essas questões, as estruturas curriculares são modificadas. Atualmente, nas universidades, não há mais espaço somente para intelectuais brancos europeus.

Os discursos em defesa de uma educação para a diversidade têm ganhado cada vez mais argumentos qualificados, na medida que o perfil de professoras e professores tem se modificado. O debate sobre currículo e a presença de disciplinas voltadas para o ensino de epistemologias africanas, afro-brasileiras e indígenas se mantém pertinente porque as Leis 10.639/03 e 11.465/08 ainda não foram efetivamente implementadas.

Os PUPs permanecem preenchendo uma lacuna deixada pela educação básica e também pelas universidades, buscam oportunizar o ingresso de jovens e adultos aos espaços de ensino superior e contribuem para a formação de identidades afirmativas. Com isso, fica evidente que estes projetos são exemplos de articulações que tornam possível a inserção de negras e negros no mercado de trabalho e nas universidades.

A prática em torno da educação para a diversidade é impulsionada, principalmente, por negras e negros que ingressaram no ensino superior, a maioria beneficiários das políticas de ações afirmativas. Apesar das mudanças nos conhecimentos contemplados pelas universidades e a legislação por uma educação plural, o exercício da educação antirracista depende da disposição dos educadores. Um dos efeitos da branquitude é atribuir o problema do racismo ao negro,

possibilitando ao branco a isenção do debate racial. Devido à isso, frequentemente a responsabilidade de educar para as relações étnico-raciais recai sobre os educadores negros.

A atuação dos pré-vestibulares populares indica a insistência em acreditar que há razões para prosseguir lutando por cidadania, por igualdade racial e social, pelo respeito à diversidade e pela vida. Assim como Cidinha da Silva afirmou em “Quem tem medo da universidade negra?”, a universidade negra anseia pela possibilidade de conforto existencial e epistêmico para aquelas e aqueles que só conhecem o desconforto. A universidade negra deseja afirmar direitos, promover culturas e saberes que não têm tido chance no mundo globalizado. Nesse contexto, os PUPS permanecem mais que pertinentes, são necessários.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, S. L. de. **Racismo estrutural**. Pólen. São Paulo, 2019.

BATISTA, J. et al. O processo de reconhecimento do quilombo macanudos e a geração das vagas quilombolas na FURG: ações de extensão universitária empreendidas pelo programa de extensão comunidades furg (Camuf). In: PEREIRA, V. A.; SCHRIMER, S. N.; JARDIM, D. B. **A política de ações afirmativas na FURG: um espaço de formação permanente**. Rio Grande. Ed. da FURG, 2017.

BENTO, M. A. S. Branqueamento e Branquitude no Brasil. In: CARONE, I; BENTO, M. A. S. (orgs.). *Psicologia Social do Racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil*. Rio de Janeiro: Vozes, p. 25-58, 2002

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução** Nº 1, de 17 de junho de 2004. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações ÉtnicoRaciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

BRASIL, República Federativa do Brasil. **Lei** Nº 12.711 de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências.

BRASIL, República Federativa do Brasil. **Lei** Nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016. Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer** CNE/CP 003/2004, de 10 de março de 2004. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília, DF, 19 de maio de 2004.

CAMISOLÃO, R. de C. et al. **O Curso Pré-Vestibular Popular Esperança Popular da Restinga**. In.: 31º SEURS – Seminário de Extensão Universitária da Região Sul. Florianópolis, SC, 04 e 07 de agosto de 2013.

CHAUÍ, M.de S. **Escritos sobre a universidade**. São Paulo: UNESP, 2001

CURSINHO PRÉ-VESTIBULAR POPULAR RESTINGA. Nossos aprovados. Porto Alegre, 2014. Blog <http://pvprestinga.blogspot.com/>. Disponível em: <http://pvprestinga.blogspot.com/p/aprovados.html>.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 68ª ed. - Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2021.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2017.

GAMALHO, N. P. **A produção da periferia: das representações do espaço ao espaço de representação no bairro Restinga – Porto Alegre/RS**. 159 f. Dissertação

(Mestrado em Geografia) – Programa de Pós-Graduação em Geografia, Instituto de Geociências, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. **Métodos de pesquisa**. coord. Universidade Aberta do Brasil - UAB/UFRGS e Curso de Graduação Tecnológica - Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. - Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GOHN, M. da G. **Movimentos sociais e educação**. 8ª ed - São Paulo Cortez, 2012.-ilovepdf-compressed.pdf.

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

GONZALEZ, L. Racismo e sexismo na cultura brasileira. In: SILVA, L. A. et al. **Movimentos sociais urbanos, minorias e outros estudos**. Ciências Sociais Hoje, Brasília, ANPOCS n. 2, p. 223-244, 1983.

GUIMARÃES, G. G. **TransENEM POA: etnografia sobre um curso pré-vestibular de educação popular voltado à pessoas transexuais, mulheres travestis e LGB inclusivo**. Trabalho de conclusão de curso (Graduação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Licenciatura em Ciências Sociais. Porto Alegre, 2018.

HOOKS, b. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. 2ª ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017.

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

MARTINS, M. E. da S. **O pré-vestibular popular esperança popular da restinga: formação humana de estudantes universitários**. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2018.

MOEHLECKE, S. Ação Afirmativa: história e debates no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, n. 117, novembro de 2002.

MUNANGA, K. "Negritude e identidade negra ou Afrodescendente: um racismo ao avesso?" In: Revista da ABPN, v. 4, n. 8, 2012.

MOORE, C. **Racismo e Sociedade: novas práticas epistemológicas para entender o racismo**. Mazza Edições. Belo Horizonte, 2006.

MUNANGA, K. O Anti-racismo no Brasil. In: MUNANGA, K. (org.). **Estratégias e políticas de combate à discriminação racial**. São Paulo: Edusp, p.79-111, 1996.

MUNANGA, K. Origem e histórico do quilombo na África. **Revista USP**, [S. l.], n. 28, p. 56-63, 1996.

MUNANGA, K. **Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia**. In: SEMINÁRIO NACIONAL RELAÇÕES RACIAIS E

EDUCAÇÃO. PENESB. Rio de Janeiro, 2003. Disponível em <<<https://www.ufmg.br/inclusaosocial/?p=59>>>. Acessado em 20 de maio de 2021.

NASCIMENTO, Abdias. **O quilombismo**. Documentos de uma militância pan-africanista. Editora Vozes. 1980. Petrópolis, RJ.

NASCIMENTO, M. B. **Beatriz Nascimento, quilombola e intelectual: possibilidades nos dias de destruição**. Diáspora africana: Editora Filhos da África, 2018.

NOGUERA, R. **Entre a Linha e a Roda**: infância e educação das relações étnico-raciais. Revista Acadêmica Magistro. vol.1, n.15, 2017

PALUDO, C. **Educação popular em busca de alternativas**: uma leitura desde o campo democrático e popular. Porto Alegre: Tomo Editora, 2001.

PEREIRA, T. I.; RAIZER, L.; MEIRELLES, M. **A luta pela democratização do acesso ao ensino superior**: o caso dos cursinhos populares. REP - Revista Espaço Pedagógico, v. 17, n. 1, Passo Fundo, p. 86-96, jan./jun. 2010.

PEREIRA, T. I. **Pré-Vestibulares Populares em Porto Alegre**: na fronteira entre o público e o privado. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. RS, 2007.

POLIDORO, M. **Interação comunidade - Instituição**: reflexões a partir do instituto Federal do Rio Grande do Sul no bairro Restinga em Porto Alegre, RS. **Anais do 13º Congresso Internacional da Rede Unida v. 4, Suplemento 1 (2018)**. ISSN 2446-4813: Saúde em Redes Suplemento, Anais do 13ª Congresso Internacional da Rede UNIDA.

PORCIÚNCULA, V. R. **Qual olhar se lança sobre os pré-universitários populares**: abordagem nos trabalhos acadêmicos dos ppg's da UFRGS entre os anos 2000-2018. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Dissertação de mestrado. Programa de pós-Graduação da Faculdade de Educação. Porto Alegre, 2019.

PROGRAMA CONEXÕES DE SABERES UFRGS. Cursinho Pré-Vestibular Esperança Popular Restinga. Porto Alegre, 2007. Blog <http://conexoesufrgs.blogspot.com/>. Disponível em: <http://conexoesufrgs.blogspot.com/2009/05/cursinho-pre-vestibular-esperanca.html>.

RATTS, A. Os lugares da gente negra: temas geográficos no pensamento de Beatriz Nascimento e Lélia Gonzalez. In: SANTOS, R. E. dos (org.) **Questões urbanas e racismo**. Brasília, ABPN, p. 216-243, 2012.

SCHWARCZ, L. M. **Nem preto nem branco, muito pelo contrário** : cor e raça na sociabilidade brasileira. 1ª- ed. São Paulo : Claro Enigma, 2012

SILVA, C. da. Quem tem medo da universidade negra? In: SILVA, C. da. (org.). **#Parem de nos matar!** São Paulo, Editora ijumaa, 1. ed., 2016.

SILVA, M. J. L. da. **Pedagogia Multirracional em Contraposição à Ideologia do Branqueamento na Educação**. In: LIMA, I. C.; ROMÃO, J. (org.). *As ideias Racistas, os Negros e a Educação*. Série Pensamento Negro em Educação - Vol. 1. Editora Atilênde (Núcleo de Estudos Negros). Florianópolis, 2009.

SILVA, T. T. da. **Identidades Terminais**: As transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política. Editora Vozes. Petrópolis, 1996.

TAMO LÁ! revista mensal do Esperança Popular da Restinga. Porto Alegre, Ano 2. n. 2, 2015. Disponível em: <https://issuu.com/deds-ufrgs>.

UFBA, Universidade Federal da Bahia. **Resolução** Nº 04/2019, de 27 de novembro de 2019. Dispõe sobre reserva de vagas para índios aldeados, membros das comunidades remanescentes dos quilombos, pessoas trans (transexuais, transgêneros e travestis), e imigrantes ou refugiados em situação de vulnerabilidade na transição dos Bacharelados Interdisciplinares para os Cursos de Progressão Linear (CPL). Salvador, BA, 2019. Disponível em: https://ufba.br/sites/portal.ufba.br/files/resolucoes/resolucao_04.2019_-_cae.pdf

VEIGA-NETO, A. **Currículo e conflitos**. In: MORAES, V. R. P; COSTA, M. V; et al (org.). *Melhoria do ensino e capacitação docente: programa de atividades de aperfeiçoamento pedagógico*. Ed. Universidade/UFRGS. Porto Alegre, 1996.

VIEIRA, D. M. **Territórios negros em Porto Alegre/RS (1800 - 1970)**: geografia histórica da presença negra no espaço urbano. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Geografia. Instituto de Geociências. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2017.