

ESCOLA DE HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

CAROLINA CHAGAS SCHNEIDER

**COTAS RACIAIS NO COTIDIANO DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE PORTO ALEGRE:
IMPLICAÇÕES PARA A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS**

Porto Alegre

2021

PÓS-GRADUAÇÃO - *STRICTO SENSU*



Pontifícia Universidade Católica
do Rio Grande do Sul

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL
ESCOLA DE HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

CAROLINA CHAGAS SCHNEIDER

**COTAS RACIAIS NO COTIDIANO DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE PORTO
ALEGRE:** implicações para a educação das relações étnico-raciais

Porto Alegre
2021

Carolina Chagas Schneider

**COTAS RACIAIS NO COTIDIANO DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE PORTO
ALEGRE: implicações para a educação das relações étnico-raciais**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Escola de Humanidades, da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul - PUCRS, como requisito parcial para a obtenção do grau de Doutora em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Andréia Mendes dos Santos

Porto Alegre
2021

Ficha Catalográfica

S358c Schneider, Carolina Chagas

Cotas Raciais no cotidiano da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre :
implicações para a educação das relações étnico-raciais / Carolina
Chagas Schneider. – 2021.

186 p.

Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, PUCRS.

Orientadora: Profa. Dra. Andreia Mendes Santos.

1. cotas raciais. 2. educação antirracista. 3. educação das relações
étnico-raciais. 4. pesquisa com cotidiano. 5. serviço público. I. Santos,
Andreia Mendes. II. Título.

CAROLINA CHAGAS SCHNEIDER

**COTAS RACIAIS NO COTIDIANO DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE PORTO
ALEGRE: implicações para a educação das relações étnico-raciais**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Escola de Humanidades, da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul como requisito parcial para a obtenção do grau de Doutora em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Andréia Mendes dos Santos

Aprovada em: ____ de _____ de _____.

BANCA EXAMINADORA:

Prof.^a Dr.^a Andréia Mendes dos Santos PPGEDU/PUCRS (orientadora)

Prof. Dr. Paulo Sérgio da Silva - RME/POA

Prof.^a Dr.^a Leunice Martins de Oliveira - PUCRS

Prof. Dr. Alexandre Anselmo Guilherme - PPGEDU/PUCRS

Dedico esta Tese a todas e todos
que ousam lutar por um mundo mais
justo e igualitário; às minhas colegas,
parceiras do sonhar/lutar diário e
especialmente à minha família,
inspiração maior para a construção
desse mundo melhor.

Amor compartilhado, amor
multiplicado.

Agradecimentos

Sou muito grata a todos e todas que me antecederam, a todos e todas que me acompanham e a todos e todas que virão.

Aos que me antecederam, meus ancestrais, primeiramente a gratidão pela vida, depois gratidão pelo que herdo, pelo conhecimento e pela garra que chega até a minha geração.

À minha mãe Luiza, pelo amor e pelo apoio irrestrito, sem os quais este trabalho não seria sequer iniciado, quanto mais concluído. Ao meu pai Olmar, pela confiança que sempre demonstrou no potencial que via. Infelizmente não esperaste este momento chegar, mas chegou, como bem já sabias.

Às minhas professoras e aos meus professores queridos:

Andréia, pela orientação carinhosa e delicada;

Gládis, pelas palavras preciosas no momento primordial;

Leunice, pela alegria ao celebrar mais um passo na estrada do antirracismo;

Alex, pelo rigor atencioso, sereno e acolhedor;

Paulo Sérgio, pelo olhar atento e pela parceria nessa nossa rede.

Aos que me acompanham, sabemos que a caminhada não é fácil, por vezes penosa, mas guarda sempre ótimas oportunidades para quem a faz acompanhado.

Fernanda, minha irmãzinha, agradeço por estar (quase) sempre disponível para novos olhares, mudanças de perspectivas, reformulações e depois voltar tudo ao início mais uma vez... me enche de orgulho ser tua parceira e mais ainda poder contar contigo pra (quase) tudo! (Hahahahaha)

Cristiane, se eu pudesse escolher uma irmã mais velha com certeza o posto seria teu. Pela paciência de construir conceitos que não dominávamos, pela parceria ao encarar desafios, pelas aventuras que sempre vivemos! (E são tantas).

Jaqueline, pelos momentos de estudo, pelos puxões de orelha, pelas risadas, mas principalmente por seres essa pessoa inteligentíssima e demasiadamente humana e estares na minha vida.

Minhas amigas do Canjerê, por tudo que dividimos, conhecimentos, angústias, alegrias: Carla, Letícia, Estela, Nice, Alexandra, Adri, Fabi e Marcinha, vocês são especiais.

Aos meus eternos parceiros de PUCRS: Alan Barcellos e Bete Machado, pelos cafés e bolos de cenoura regados a muita discussão.

Às mafiosas e ao mafioso, pelas risadas e pelos momentos de descontração.

Ao coletivo de educação antirracista do RS, pelas inúmeras aprendizagens que tive no último ano, muita potência reunida num grupo de whats só!

Aos coletivos de EREER da RME/POA, Afroativos, Baobá, Canjerê, Dandaras, É Tempo de Aquilombar, Meninas Crespas, Quilombelas, Quilombonja entre outros: vocês são a força motriz da EREER na nossa rede.

Ao meu companheiro de vida, Luverci, pelos momentos bons e não tão bons que vivemos juntos ao longo desses anos e pela certeza de que, venha o que vier, estaremos lado a lado, crescendo juntos. Obrigada, amor!

Aos que virão, desejo que o caminho não seja tão espinhoso e possam apreciar mais a vista do que eu pude!

Ao meu Antonio, pela doçura em seu olhar e pela candura de sua preocupação nas longas noites que me via passar escrevendo.

Ao meu Francisco, pela sua energia e persistência, força que me move para nunca parar.

Obrigada, meus amores, por existirem na minha vida!

Resumo

Esta pesquisa buscou compreender quais implicações para a educação das relações étnico-raciais podem ser observadas a partir da inserção de professores e professoras negros e negras cotistas na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre/RS. Para tanto, o objetivo do estudo foi investigar a percepção desses professores e dessas professoras quanto as suas práticas pedagógicas, práticas essas relacionadas à educação das relações étnico-raciais e sua correlação a partir do ingresso por cotas raciais no magistério público municipal de Porto Alegre. Trata-se de um estudo qualitativo no formato de uma pesquisa participante, de acordo com Brandão, tendo como base os pressupostos teórico-metodológicos da pesquisa com o cotidiano proposta por Alves e Garcia, buscando em Bardin a referência para a análise dos dados obtidos. A pesquisa foi realizada com um professor e três professoras do magistério municipal de Porto Alegre, tanto ingressantes pela reserva de vagas para afro-brasileiros quanto pelo ingresso universal. Os resultados permitem defender a tese de que “a presença de professoras negras e professores negros cotistas na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre modifica o cotidiano escolar concretizando um projeto pedagógico que visa a efetivação da Lei nº10.639/03”. As principais referências teóricas que sustentam o argumento da Tese são Carneiro, Munanga, Silva, Santos, Pereira, Fernandes e Gomes. Como principais resultados da pesquisa foram elaboradas indicações para a construção de um plano municipal de implementação das diretrizes curriculares nacionais para educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana de Porto Alegre. Elencamos as principais temáticas desenvolvidas em ERER, na RME/POA, além de confirmarmos nossa tese.

Palavras-chave: Educação das relações étnico-raciais. Educação antirracista. Pesquisa com o cotidiano. Cotas raciais. Serviço público.

Abstract

This research aimed to understand which implications to the education on ethnic-racial relationships can be observed when African-Brazilian teachers are inserted in the Porto Alegre/RS's City Educational System through racial quotas. With this objective, the study investigated these teachers' perceptions regarding their pedagogical practices. Practices which are related to the education of ethnic-racial socialization and its correlation with the admission of teachers through racial quota in the City Educational System of Porto Alegre/ RS. It is a qualitative study in the format of a participant research, according to Brandão, having as base the theoretical-methodological concepts of research with everyday life proposed by Alves and Garcia, and Bardin as a reference for the result analysis .The research was performed with 1 male and 2 female teachers who work for Porto Alegre's City Educational System, hired via admission exams with and without the racial quota criteria. The results allow us to defend the thesis that "The presence of African-Brazilian quota teachers in the City Educational System changes the school life and concretize a pedagogical project that aims to make the Law 10.639/03 actually effective". The main theoretical references that sustain the argument of the thesis are Carneiro, Munanga, Silva, Santos, Pereira, Fernandes, and Gomes. The main results of the research, besides the confirmation of our thesis, are the elaboration of suggestions to build a city plan in order to implement the national curriculum guidelines for the education on ethnic-racial socialization, and for the African-Brazilian and African history and Culture of Porto Alegre; and the creation of a list of the main topics developed in Education on ethnic-racial socialization (ERER) in the City Educational System of Porto Alegre/RS (RME/ POA).

Keywords: Education on ethnic-racial socialization. Antiracist education. Research with everyday life. Racial quotas. Public service.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

<i>Figura 1 - Quadro IBGE.....</i>	<i>38</i>
<i>Figura 2 - Gráfico professoras cotistas da RME/POA - área de concurso.....</i>	<i>48</i>
<i>Figura 3 - Mapa Rede Municipal de Ensino</i>	<i>59</i>
<i>Figura 4 - Gráfico Formas de ingresso na RME/POA.....</i>	<i>68</i>
<i>Figura 5 - Gráfico - carga horária das entrevistadas na RME/POA</i>	<i>68</i>
<i>Figura 6 - Gráfico Carga horária das sujeitas da pesquisa em outras redes de ensino.....</i>	<i>69</i>
<i>Figura 7- Gráfico ano de ingresso das entrevistadas na RME/POA.....</i>	<i>72</i>
<i>Figura 8 - Gráfico escolas das sujeitas por região</i>	<i>73</i>
<i>Figura 9 - Gráfico quantidade de escolas em que trabalham as sujeitas da pesquisa.....</i>	<i>74</i>
<i>Figura 10 - Gráfico disciplinas de atuação das sujeitas.....</i>	<i>75</i>
<i>Figura 11 - Gráfico nível de ensino em que trabalham as</i>	<i>75</i>
<i>Figura 12 - Gráfico gênero/sexo das sujeitas da pesquisa.....</i>	<i>76</i>
<i>Figura 13 - Gráfico faixa etária das sujeitas</i>	<i>77</i>
<i>Figura 14 - Gráfico autodeclaração.....</i>	<i>79</i>
<i>Figura 15 - Gráfico autoclassificação pelos critérios do IBGE.....</i>	<i>79</i>
<i>Figura 16 - Gráfico ingresso por cotas raciais.....</i>	<i>84</i>
<i>Figura 17 - Fluxograma pedagogias de combate ao racismo.....</i>	<i>87</i>
<i>Figura 18 - Fluxograma dimensões das Diretrizes Curriculares Nacionais.....</i>	<i>88</i>
<i>Figura 19 - Gráfico EREER amostra total.....</i>	<i>93</i>
<i>Figura 20 - Gráfico referências indiretas à Lei nº10.639/03.....</i>	<i>95</i>
<i>Figura 21 - Gráfico EREER amostra sujeitas brancas.....</i>	<i>96</i>
<i>Figura 22 - Gráfico EREER amostra sujeitas pretas.....</i>	<i>97</i>
<i>Figura 23 - Gráfico EREER amostra sujeitas pardas.....</i>	<i>97</i>
<i>Figura 24 - Gráfico EREER amostra sujeitas cotistas</i>	<i>98</i>
<i>Figura 25 - Gráfico EREER amostra sujeitas não cotistas.....</i>	<i>99</i>
<i>Figura 26 - Gráfico dimensões da EREER - educação antirracista.....</i>	<i>100</i>
<i>Figura 27 - Gráfico dimensões da EREER - EREER</i>	<i>99</i>
<i>Figura 28 - Gráfico dimensões da EREER- EREER amostra geral.....</i>	<i>103</i>
<i>Figura 29 - Gráfico dimensões da EREER- educação antirracista amostra geral.....</i>	<i>106</i>
<i>Figura 30 - Gráfico frequência do trabalho em educação antirracista – sujeitas brancas... </i>	<i>109</i>
<i>Figura 31 - Gráfico frequência do trabalho em educação antirracista – sujeitas pretas.....</i>	<i>110</i>
<i>Figura 32 - Gráfico frequência do trabalho em educação antirracista – sujeitas pardas.....</i>	<i>111</i>
<i>Figura 33 - Gráfico frequência do trabalho em educação antirracista – sujeitas cotistas....</i>	<i>112</i>
<i>Figura 34 - Gráfico frequênciatrabalho em educação antirracista – sujeitas não cotistas... </i>	<i>113</i>
<i>Figura 35 - Fluxograma ideal de frequência da educação antirracista</i>	<i>117</i>
<i>Figura 36 - Gráfico práticas em EREER quanto ao currículo.....</i>	<i>123</i>
<i>Figura 37 - Gráfico práticas em EREER quanto ao currículo - sujeitas brancas.....</i>	<i>124</i>
<i>Figura 38 - Gráfico práticas em EREER quanto ao currículo - sujeitas pretas.....</i>	<i>124</i>
<i>Figura 39 - Gráfico práticas em EREER quanto ao currículo - sujeitas pardas.....</i>	<i>125</i>
<i>Figura 40 - Gráfico práticas em EREER quanto ao currículo - sujeitas não cotistas.....</i>	<i>126</i>
<i>Figura 41 - Gráfico práticas em EREER quanto ao currículo - sujeitas cotistas.....</i>	<i>127</i>
<i>Figura 42 - Gráfico práticas em EREER quanto às dimensões das diretrizes - amostra geral</i>	<i>129</i>

<i>Figura 43 - Gráfico práticas em EREER quanto às dimensões das diretrizes - sujeitas brancas</i>	130
<i>Figura 44 - Gráfico práticas em EREER quanto às dimensões das diretrizes - sujeitas pretas</i>	130
<i>Figura 45 - Gráfico práticas em EREER quanto às dimensões das diretrizes - sujeitas pardas</i>	131
<i>Figura 46 - Gráfico práticas em EREER quanto às dimensões das diretrizes - sujeitas não cotistas</i>	132
<i>Figura 47 - Gráfico práticas em EREER quanto às dimensões das diretrizes - sujeitas cotistas</i>	132
<i>Figura 48 - Gráfico práticas e quanto às temáticas - sujeitas brancas</i>	140
<i>Figura 49 - Gráfico práticas em EREER quanto as temáticas - sujeitas pretas</i>	141
<i>Figura 50 - Gráfico práticas em EREER quanto as temáticas - sujeitas pardas</i>	141
<i>Figura 51 - Gráfico práticas em EREER quanto as temáticas - sujeitas não cotistas</i>	142
<i>Figura 52 - Gráfico práticas em EREER quanto as temáticas - sujeitas cotistas</i>	143
<i>Figura 53 - Gráfico coletivos que desenvolvem EREER na RME/POA</i>	145

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Pesquisa pelo termo cotas raciais.....	23
Tabela 2 - Caminhos históricos municipais para a política de cotas raciais	44
Tabela 3 - Relação hora-aula e horas planejamento na RME/POA.....	70
Tabela 4 - Autodeclaração cor/raça	78
Tabela 5 -Gráfico autotclassificação cor/raça IBGE	80
Tabela 6 - EREER e Lei 10639/03	95
Tabela 7 - Dimensões da EREER	99
Tabela 8 - Definição de educação antirracista	104
Tabela 9 - Frequência de trabalho em educação antirracista.....	108
Tabela 10 - Frequência de trabalho em educação antirracista – cotistas e não cotistas	111
Tabela 11 - Frequência ideal de trabalho em educação antirracista	116
Tabela 12 - Frequência ideal = trabalho em educação antirracista – cotistas;não cotistas.	117
Tabela 13 - Práticas em EREER quanto ao currículo.....	122
Tabela 14 - Práticas em EREER quanto as diretrizes	128
Tabela 15 - Temáticas dos relatos de práticas.....	139

SUMÁRIO

1 - INTRODUÇÃO: INICIANDO A CONVERSA.....	13
2 - A PEQUENA DEUSA E A INSPIRAÇÃO PARA A PESQUISA.....	18
TESE E OBJETIVOS	22
QUESTÃO DE PESQUISA	22
OBJETIVO GERAL.....	22
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	22
ELEMENTOS DO ESTADO DO CONHECIMENTO SOBRE COTAS RACIAIS NO SERVIÇO PÚBLICO	22
3 - PORQUE PRECISAMOS DE COTAS RACIAIS	25
4 - SOBRE COTAS RACIAIS NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE PORTO ALEGRE.....	41
5 - SOBRE EDUCAÇÃO COMO POLÍTICA SOCIAL E EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS COMO AÇÃO AFIRMATIVA.....	50
METODOLOGIA	56
REDIRECIONANDO OS PASSOS: NO MEIO DO CAMINHO HAVIA UMA PEDRA E FOI CHAMADA DE PANDEMIA.....	60
OS PROCEDIMENTOS PARA COLETA DAS INFORMAÇÕES EM ETAPAS.....	62
PROCEDIMENTOS PARA ANÁLISE DAS INFORMAÇÕES	64
CUIDADOS ÉTICOS DA PESQUISA.....	64
6 – A COLETA E OS DADOS: PROFESSORAS E PROFESSORES SUJEITAS E SUJEITOS DA PESQUISA.....	66
7 – ANALISANDO OS FORMULÁRIOS: ERER E EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA	86
ERER E EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA: DEFINIÇÕES DE DOCENTES DA RME/POA.....	92
IMPORTÂNCIA, EFETIVAÇÃO E FREQUÊNCIA IDEAL DA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA EM SALA DE AULA	106
PRÁTICAS ANTIRRACISTAS DESENVOLVIDAS NA RME/POA	118
QUEM DESENVOLVE ERER NA RME/POA?	143
8 – ANALISANDO AS ENTREVISTAS COM MEMBRAS E MEMBRO DE COLETIVOS QUE DESENVOLVEM ERER NA RME/POA	146
COLETIVOS QUE DESENVOLVEM ERER NA RME/POA	146
LETRAMENTO RACIAL CRÍTICO	150
AFROBETIZAÇÃO.....	152
AMBIÊNCIA RACIAL PARA A DIVERSIDADE	153
PERFORMAR A NEGRITUDE	154
AQUILOMBAMENTO PEDAGÓGICO	155
RESULTADOS DAS AÇÕES DOS COLETIVOS.....	157
9 - INDICAÇÕES PARA CONSTRUÇÃO DE UM PLANO MUNICIPAL PARA ERER.....	160
10 - CONSIDERAÇÕES FINAIS	163
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	167
ANEXOS.....	175

1 - Introdução: iniciando a conversa...

“Temos o direito de ser iguais quando a nossa **diferença** nos **inferioriza**; e temos o direito de ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza. Daí a necessidade de uma igualdade que reconheça as **diferenças** e de uma **diferença** que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades”

(Boaventura de Souza Santos)

As motivações da Tese que se apresenta tiveram início bem antes do ingresso no PPGEDu/ PUCRS (2017-2021). A proposta de doutoramento foi construída a partir de minhas vivências como professora cotista da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, desde o ano de 2005, pois, naquele momento, a modalidade de cotas entre os professores havia sido recém sancionada, no ano de 2003, pelo então Prefeito, Sr. João Verle, do Partido dos Trabalhadores (PT), cumprindo a Lei Municipal nº 494/03, prevendo a reserva de 12% das vagas dos concursos públicos no município de Porto Alegre, para afro-brasileiros.

O primeiro concurso público do município adequado à nova Lei, contemplando a concorrência com reserva de vagas, bem como o processo de ingresso no serviço público municipal pelas cotas, ocorreu em 2003, foi promovido para prover cargos de professor nas escolas municipais e teve seus primeiros atos de posse no ano de 2005. Diante do ineditismo do fato, torna-se importante descrever o processo seletivo, pois a reserva de vagas (cotas) foi (e ainda é) um tema bastante controverso. Como tramites, para concorrer às cotas raciais, o candidato tinha que autodeclarar-se preto ou pardo e optar por concorrer pelas vagas reservadas. As provas escritas (legislação, pedagógica, português e específica) e de títulos eram (e são) universais, ou seja, candidatos cotistas ou não realizavam os mesmos procedimentos. As provas escritas eram eliminatórias, ou seja, caso o candidato não atingisse a nota mínima, estaria eliminado, e a prova de títulos era de caráter classificatório, o que significa que aqueles classificados no processo anterior (provas escritas) apresentaram os certificados e atestados (prova de títulos), a fim de obter melhor classificação entre os selecionados no processo. Sobre as cotas, torna-se imperativo esclarecer que – entre os candidatos cotistas – ela somente redefiniria a ordem classificatória, numa lista à parte, apenas entre os optantes pelas vagas reservadas cujo ingresso se daria na

proporção de 12% das vagas ocupadas, ou seja, a cada 8 aprovados no concurso, chamados para assumir o cargo, necessariamente o seguinte deveria ser cotista, atualmente essa proporção mudou, através de nova lei aprovada em 2014.

Para o processo de ingresso, além dos requisitos cumpridos por todos os ingressantes (apresentar-se dentro do prazo limite, realizar exames admissionais de saúde física e emocional) os cotistas aprovados no Concurso Público passaram por uma Banca de aferição composta por membros da Secretaria de administração do município e representantes da sociedade civil, reunidos com a finalidade de atestar sua afro-descendência, através de uma entrevista na qual foram realizadas, além de uma verificação visual, questões quanto ao pertencimento racial dos candidatos, bem como sua percepção quanto à inserção do negro na sociedade brasileira e sobre suas vivências quanto ao racismo. No ano de 2005, a Banca, chamada de Comissão de Acompanhamento do Ingresso de Afro-brasileiros (CAIA), foi realizada de forma coletiva, com oito participantes no primeiro chamamento e duas participantes no segundo chamamento daquele concurso. Participei desse processo seletivo logo após a conclusão do curso de Pedagogia, pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). E minha classificação ocorreu na lista de segunda chamada¹.

As memórias que tenho do que senti naquele momento são um misto de orgulho por estar representando toda uma luta por reparação e, ao mesmo tempo, receio do que estaria por vir. Felizmente, a insegurança foi passageira, e a Banca versou sobre o pertencimento racial de cada uma de nós e o que pretendíamos realizar em nossos futuros cargos enquanto cotistas. Embora tenha respondido a contento, naquele momento, a segunda questão, sobre nossas futuras realizações como cotistas na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, me acompanharia por muito tempo. Sentia-me instigada a buscar dar um retorno para a sociedade quanto à educação das relações étnico-raciais enquanto política reparatória, pois, advindo de outra política pública reparatória, eu assumia o cargo de professora.

Quase exatamente um ano após o ingresso na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, pelas cotas raciais, um questionamento jurídico quanto à legalidade da reserva de vagas pôs em xeque os cargos que estávamos, eu e mais sete colegas, ocupando. Tratava-se de um processo de análise das contas do município, realizado pelo Tribunal de Contas do Estado. Sendo pioneiros como primeiros concursados

¹ Classifiquei-me em 8º lugar no concurso nº 418 realizado em 2003, cuja convocação de candidatos iniciou em março de 2005.

públicos exercendo seus cargos pela reserva de vagas para afro-brasileiros, o questionamento quanto à política de cotas também o era, e diante de todas as dúvidas que se impuseram quanto às nossas carreiras restou-nos unir forças para enfrentar a situação adversa.

Nesse momento, tínhamos apenas uma certeza, a de que defenderíamos “ferrenhamente” não só os nossos empregos, mas a política de cotas no município. Esse enfrentamento coletivo criou vínculos que se perpetuam até os tempos atuais e, mais que isso, deu origem a um coletivo de professoras que se reconheceu em sua ancestralidade afro-brasileira e comprometeu-se, ainda que informalmente, a honrar essa ancestralidade em suas ações pedagógicas.

É preciso considerar que no mesmo ano de 2003, quando foi sancionada a lei municipal de reserva de vagas, também foi sancionada a Lei nº 10.639/03, alterando a Lei nº 9394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, LDB) através do artigo 26-A, pelo Presidente na época, Luiz Inácio Lula da Silva², tornando obrigatório o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira em todos os níveis de educação, em escolas públicas e particulares dos diferentes entes federativos do país. Tal sobreposição de fatos parecia natural para nosso grupo de professoras pedagogas, unidas por um problema em comum, relacionado a uma política pública de reparação aos negros afro-brasileiros, o de que também trabalhássemos na perspectiva de implementar outra política pública direcionada também à reparação ao povo negro, no que diz respeito à educação étnico-racial na escola.

Com a certeza da extrema importância de nossa ação em sala de aula para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária, após meses de luta contra uma possível decisão desfavorável por parte do Tribunal de Contas do Estado, e nos fortalecendo em nós mesmas, obtivemos a vitória pela manutenção de nossos cargos e da política de cotas no município de Porto Alegre. Saímos daquela batalha mais fortes e certas de nosso papel quanto à implementação da Lei nº 10.639/03.

Ao longo dos anos em que venho atuando como professora na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, conheci diversos colegas que também ingressaram no magistério municipal pela reserva de vagas para afro-brasileiros; também venho conhecendo e reconhecendo diferentes práticas pedagógicas que buscam implementar a Lei nº 10.639/03 e a sua complementar nº 11.645/11, que acrescenta

² Partido dos Trabalhadores (PT), de 2003 a 2010.

a obrigatoriedade quanto ao ensino de conteúdos relacionados à afro-brasilidade, a obrigatoriedade do ensino quanto à história e à cultura indígena. Porém, em muitos casos, o compromisso em relação à aplicação das referidas leis é individualizado nas escolas, ficando a cargo dos professores que, por um motivo ou outro, se comprometem com essa ação.

No ano de 2014, quando frequentava o primeiro ano do curso de Mestrado em Educação na PUCRS, realizamos, um grupo de colegas e eu, uma pesquisa exploratória para fim de aplicar uma técnica de análise de dados, decorrente de uma disciplina. Essa pesquisa versou sobre as trajetórias das quatro primeiras professoras cotistas do município de Porto Alegre, para, então, entrevistamos, em duplas, essas quatro mulheres, com a intenção de entender se havia alguma relação entre o fato de serem cotistas e a efetivação de uma educação das relações étnico-raciais. Naquela ocasião, embora a pesquisa fosse pequena, pode-se inferir que, para aquele seletivo grupo de mulheres, ter ingressado no serviço público municipal através das cotas, estabelecia um compromisso tácito quanto ao cumprimento do artigo 26-A da LDB.

Em meados de 2017, fui sujeita de outra pesquisa, sendo entrevistada pela, então mestranda, Priscilla Pereira, do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS, por razão de contar a história da defesa das cotas no município de Porto Alegre. Em determinado momento da entrevista, percebi que nas escolas municipais em que lecionei parecia ficar a cargo das professoras cotistas, ou pelo menos as notadamente negras, a aplicação das leis referidas anteriormente. Essa percepção me levou a questionamentos quanto à eficácia das leis na medida em que, nas minhas vivências até então, apenas um grupo de professores comprometia-se de fato com sua aplicação. Mesmo quando as ações desenvolvidas foram promovidas coletivamente em determinado espaço pedagógico, não raro ficou evidente que, mesmo coletiva, a ação não era institucional, o que se pode analisar como um risco para a efetivação das práticas pedagógicas em educação das relações étnico-raciais e de educação antirracista.

Esses mesmos questionamentos fizeram-me recordar aquilo que, na minha perspectiva, é um dos pontos mais positivos da política de cotas: a representatividade expressa na maior autoridade dentro de uma sala de aula, a professora (ou professor). Cresci nunca tendo a oportunidade de me ver no espelho nesse lugar de poder na escola, recordo-me de, ao longo de todo o processo de escolarização inicial, ter visto um ou dois professores negros, com os quais não tive contato direto. A política de

cotas no município trouxe maior representatividade para a população negra, não só na escola, mas em todas as áreas onde o poder público atua, e sobretudo nas instâncias onde tem maior contato com as comunidades atendidas (saúde, assistência social, esportes, por exemplo). Portanto, é baseado na importante questão do enfrentamento das expressões étnico-raciais que este estudo se fundamenta.

2 - A Pequena Deusa e a inspiração para a pesquisa

Representatividade é um conceito que cada vez mais ganha espaço em diferentes contextos quanto à negritude no Brasil. Sob a ótica acadêmica, são inúmeros artigos e trabalhos citando o termo. Na base de dados OMNIS, foram encontradas 161 referências sobre representatividade negra; no Banco de Teses e Dissertações do Instituto Brasileiro de Ciência e Tecnologia (IBCT), encontramos 44 referencias; já no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, foram 898 achados, sendo 444 na área da educação, em fevereiro de 2019. Decorrente desse levantamento, consideramos adequada a definição de Jordão Farias, por expressar de forma objetiva o que entendemos por representatividade negra:

Hoje, representatividade, vem do ato de sentir-se representado, por alguém ou movimento mais influente, geralmente nas grandes mídias. Representatividade é, também, a qualidade de nos sentirmos representados por um grupo, indivíduo ou expressão humana, em nossas características, sejam elas físicas, comportamentais ou socioculturais. É por meio desta qualidade que nos sentimos parte de um grupo, pertencentes a ele, compartilhando experiências, impressões, sentimentos e pensamentos com seus membros (FARIAS, 2018 p. 2).

Com base nessa conceituação, e a partir de um episódio ocorrido em minha sala de aula, no início de minha carreira docente no município de Porto Alegre, tendo como protagonista uma aluna negra de seis anos de idade, proponho uma breve reflexão. A turma era de primeiro ano, por volta de 20 crianças das quais pelo menos 5 eram notadamente negras e mais 12 afrodescendentes com dos mais diferentes tons de pele. A menina tinha lindos olhos de jabuticaba, um sorriso arrebatador e uma cabeça que, cheia de opiniões, balançava de um lado para o outro, enquanto a mão na cintura denunciava a obviedade da minha pergunta. Tratava-se de uma atividade sem muita inovação, bastante usual, em volta do dia do trabalhador. As crianças deveriam, depois de algumas rodas de conversa, desenhar qual profissão gostariam de exercer quando fossem adultas. As profissões escolhidas variavam entre bombeiros, policiais, médico, chefe de escritório, astronauta e outras. Ao observar as profissões escolhidas pelas crianças negras da turma, notei um pequeno padrão que fugia da escolha elaborada pela maioria dos demais; essas crianças escolhiam profissões que nossa sociedade, historicamente, reserva a pessoas negras, cargos mais ligados à lida doméstica e também mais próximos ao que seus pais exerciam,

como os de cozinheira, faxineira, jardineiro e até um “chefe da vila”, ou que quer que isso signifique realmente.

Pois aquela “Pequena Deusa”, assim vou chamá-la por seu nome ser o mesmo de uma Deusa Egípcia, havia desenhado seu desejo de futuro de maneira simples e direta. Um quadro branco, ao fundo, com a data escrita, à frente, uma mulher com cabelos crespos, pele amarronzada, vestindo um vestido preto com bolinhas brancas, uma classe e alguns alunos. Com a mão na cintura aquela Pequena Deusa me dizia, “quero ser como tu, professora, não tá vendo”; realmente comecei a me ver naquele desenho, um vestido muito usado por mim, os detalhes do cabelo e os olhos grandes.

Alguns poderiam me alertar que ser professora é um desejo comum entre crianças ingressantes no sistema formal de ensino, porém o que a Pequena Deusa não desenhava, ou melhor, o que seus e suas colegas negros e negras desenharam talvez pudesse demonstrar a dimensão do que significava aquela imagem produzida por ela. As crianças em sua maioria projetavam sonhos, desejos, mas, como já citei anteriormente, os desenhos das crianças afro-brasileiras pareciam projetar esses sonhos de acordo com a realidade vivida. Como se o sonho não pudesse ser livre, estava de acordo com as possibilidades.

Refletindo sobre o que a “Pequena Deusa” não desenhava, pode-se perceber que ela não desenhava uma professora qualquer, uma professora genérica, como a desenhada por outra criança, ela desenhava uma professora com quem pudesse se identificar, ela desenhava uma professora com o tom de pele mais parecido com o dela, ela desenhava a professora possível para sua realidade, tal qual os demais e as demais colegas negros e negras haviam feito. Entender a escolha da “Pequena Deusa” como algo não aleatório e também não baseado apenas em afetos, permite-nos inferir que o fato de ter uma professora com quem possa se identificar representa a possibilidade de novos horizontes para quem talvez estivesse “destinado” a outras profissões.

Representatividade importa! Importa poder compreender que não deveriam existir limitações baseadas na cor da pele, importa poder sonhar com seu futuro livremente, importa querer ser e ver a possibilidade de ser o que se quer. As cotas raciais no município de Porto Alegre representam uma política pública de ação afirmativa, a qual, dentre outros objetivos, busca maior representatividade da população negra nos espaços públicos de trabalho.

Um dos argumentos que justificam o sistema de cotas é a criação de referências positivas dentro das instituições que refiram a um processo de identificação étnico-racial. No caso da presença de professores negros na rede pública, esta criaria um referencial para os alunos negros, no sentido de que eles também podem ocupar espaços de prestígio social. O fato de se enxergar como um “igual ao professor” favorece a autoestima da criança negra numa sociedade que privilegia a branquitude para a distribuição de posições de prestígio (LOPEZ, 2007, p. 15).

Diante da implementação dessa Lei de cotas raciais, pode-se pensar quantas outras “Pequenas Deusas” podem ter tido seus sonhos impulsionados por observarem professores, médicos, dentistas, engenheiros, assistentes sociais e advogados negros em quem puderam ver-se, como um espelho, e inspirar-se. Essas reflexões nos permitem afirmar que a presença de professores e professoras negros e negras nas escolas é uma ação afirmativa, por ocuparem um espaço outrora negado à população negra. A questão à qual me proponho refletir, diante das experiências vividas, é se a presença de professores e professoras negros e negras cotistas influencia nas ações de educação antirracista dentro de uma escola da rede municipal de ensino ou se o comprometimento quanto a tais ações é independente da situação de cotista ou, até mesmo, independente da identidade racial de cada professor ou professora.

No segundo caso, se o comprometimento com a implementação das leis não está ligado ao fato de ser cotista ou o de ser negro, o que leva a alguns professores trabalharem para essa implementação e outros não, já que a lei está posta para todos e em todos os níveis de ensino? Ainda me questiono o quanto essas ações atingem seus propósitos e por que a institucionalização de uma educação das relações étnico raciais parece muito longe de se efetivar nos diferentes sistemas de ensino do país. Esses professores e essas professoras que por si só já representam a efetivação de uma política afirmativa sentem-se mais responsáveis pela efetivação das leis nº10.639/03 e nº11.645/08? Que ações foram realizadas por esses profissionais ao longo de sua carreira no município, que possam ser classificadas como ações de educação antirracista? Quais entendimentos, quanto à educação antirracista, transitam no imaginário desses professores e de seus colegas?

Refletindo sobre essa percepção, me propus a pesquisar se realmente os professores cotistas no município de Porto Alegre sentem-se mais comprometidos com a efetivação das Leis nº10.639/03 e nº11.645/08, em relação a outros do mesmo município? Ou o que motiva profissionais a buscarem formas de aplicação dessas

leis? Pertencimento racial? Comprometimento com políticas de reparação independente desse pertencimento? Como realizam as atividades de Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER)? O que os move nessas ações? Existe apoio institucional para que isso aconteça?

Tese e objetivos

A Tese

A presença de professoras negras e professores negros cotistas na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre modifica o cotidiano escolar concretizando um projeto pedagógico que visa a efetivação da Lei nº10.639/03.

Questão de Pesquisa

Que implicações para a educação das relações étnico-raciais podem ser observadas a partir da inserção de professores e professoras negros cotistas na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre.

Objetivo Geral

Investigar a percepção de professores e professoras quanto suas práticas pedagógicas relacionadas à educação das relações étnico-raciais e sua correlação com as cotas raciais no magistério público municipal de Porto Alegre.

Objetivos específicos

- ◁ Delimitar o universo de professores e professoras negros e negras cotistas no município de Porto Alegre, num esforço colaborativo de validação das políticas públicas do município;
- ◁ Analisar as concepções metodológicas de uma amostra desses professores e dessas professoras da educação básica para efetivação da lei 10639/03, visando identificar pontos de convergências e divergências entre políticas, teorias e práticas;
- ◁ Identificar se existe uma relação entre ser professor negro ou professora negra cotista na RME/POA e a efetivação de práticas pedagógicas em educação das relações étnico-raciais, e qual seria essa relação.
- ◁ Elaborar indicadores para construção de um plano de educação das relações étnico-raciais com e para professores (as) da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre. Elementos do Estado do Conhecimento sobre cotas raciais no serviço público

Ao estabelecer as cotas no serviço público como um dos temas principais desta pesquisa, buscamos a aproximação com ele, desenvolvendo um levantamento bibliográfico baseado nos princípios do “Estado do Conhecimento”, de acordo com a proposta de Morosini (2006).

Estado de conhecimento é a identificação, registro, categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de determinada área, em um determinado espaço de tempo, congregando periódicos, teses, dissertações e livros sobre uma temática específica (MOROSINI, 2006, p.102).

Foram pesquisados o Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior (CAPES), fundação vinculada ao Ministério da Educação do Brasil (MEC), responsável pela expansão e consolidação dos programas de pós-graduação stricto sensu em todo país, e a Biblioteca Digital de Teses e Dissertações do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), vinculado ao Ministério da Ciência e Tecnologia, Inovações e Comunicações (MCTIC). A pesquisa compreendeu o período pós primeiras leis de cotas no Brasil, ou seja, de 2003 até 2018. Primeiramente foi pesquisado o termo COTAS RACIAIS, tendo como resultado encontrado nos bancos citados um número bastante elevado de produções acadêmicas (teses e dissertações), conforme indicado no quadro seguinte:

Tabela 1 - Pesquisa pelo termo cotas raciais

COTAS RACIAIS		
	CAPES	IBICT
Dissertações	3294	171
Teses	1069	55
Total	4755	226

Fonte: A autora (2021)

A maioria desses trabalhos estava relacionada com cotas raciais para ingresso em Universidades, então refinamos a busca para obter os resultados com os binômios Cotas Raciais e Serviço Público. Após esse refinamento, constituímos o quadro seguinte:

A partir da leitura dos resumos das teses e dissertações selecionadas, reduzimos nosso grupo de trabalhos a 7 que versavam sobre o tema escolhido, sendo 6 dissertações e 1 tese, distribuídas em 4 áreas, tendo 3 dissertações na área do Direito, 1 tese e 1 dissertação na área da Sociologia, 1 dissertação em Ciências

Sociais e 1 dissertação em Psicologia Social. Os trabalhos analisados buscaram, de maneira geral, estabelecer a constituição das leis de cotas ao longo do tempo, sejam elas da esfera municipal, estadual ou federal, além de avaliar a reserva de vagas sob diferentes perspectivas, de acordo com a área à qual o trabalho foi submetido. Dos trabalhos analisados, destacaremos três que contribuíram para a constituição desta tese.

O trabalho de Ferreira (2016), a dissertação de Mestrado em Direito, Estado e Constituição, defendida na Universidade de Brasília, teve como objetivo “contribuir para a discussão sobre as políticas de ação afirmativa de recorte racial, no Brasil, como as cotas raciais em concursos públicos” (FERREIRA, 2016. p. 9). O autor estabelece uma discussão sobre raça, racismo, ações afirmativas e branquidade, recorrendo à perspectiva da Teoria Crítica da Raça, buscando elementos para análise da desigualdade racial, negligenciados pelas teorias liberais. A partir disso, recorre à análise de três leis: a Constituinte de 1823, a Lei Afonso Arinos, de 1951, e a Constituinte de 1988. Ferreira (2016) analisa as leis de cotas raciais no serviço público e, de acordo com sua pesquisa, Porto Alegre foi a pioneira entre as capitais brasileiras a promulgarem uma lei de cotas. O autor conclui que a lei mantém a proporção de pessoas que podem vir a ser beneficiadas por ela inferior à proporção desse mesmo grupo na população brasileira, embora destaque a essencialidade das cotas raciais nos concursos públicos. Esse trabalho contribuiu para a construção desta proposta, pela perspectiva histórica, para constituição das leis de cotas que apresentou.

O trabalho de Pires (2015) nos auxiliou a compreender conceitos relativos às ações afirmativas do ponto de vista jurídico, esses conceitos não serão explorados nesta proposta, mas nos auxiliaram a compreender como se deu a constituição de leis tais como a Lei municipal nº494/03 de Porto Alegre. Essa pesquisa se deu a partir do método bibliográfico e teve na lei federal nº 12.990 de 9 de junho de 2014 o mote para sua elaboração. De acordo com o autor, o estudo apresenta pesquisa realizada a respeito das ações afirmativas para ingresso de negros no serviço público brasileiro, baseando-se numa análise histórica e jurídica do princípio, e conclui que a partir de uma nova concepção baseada na igualdade de oportunidades a todos, tem-se com esse modelo uma nova chance de intensificar os processos de inclusão dos negros.

O último trabalho selecionado que destacamos é de Muniz (2017) e analisou de maneira quantitativa o sistema de cotas implementado pelo governo Paranaense nos

concursos públicos estaduais. O principal objetivo da pesquisa foi verificar se, passados dez anos da implementação da lei Estadual nº14.274/2003, a política de cotas raciais no estado teria alcançado os resultados pretendidos. Muniz (2017) chega à conclusão de que sim, de que as cotas no estado do Paraná são benéficas para buscar uma equidade racial no que diz respeito às vagas no serviço público. A grande contribuição de Muniz (2017) para esta tese está em uma afirmação logo no início de seu trabalho; o autor afirma ser evidente que as cotas são benéficas para quem as usa, mas que ainda não temos como avaliar o que a inserção de cotistas pode acarretar para as pessoas que estão no entorno do cotista, sejam colegas de trabalho ou usuários dos serviços prestados pelos órgãos públicos. Essa afirmação corrobora a tese aqui apresentada, pois nosso objetivo é justamente analisar a prática dos professores e das professoras cotistas no município de Porto Alegre.

3 - Porque precisamos de cotas raciais

Precisamos de cotas raciais para corrigir injustiças históricas impostas à população negra do país e que atualmente se refletem na grande desigualdade socioeconômica que vivemos. Essa poderia ser a resposta para a questão título deste capítulo, porém, diante da complexidade da implementação de políticas de cotas raciais e dos questionamentos baseados em senso comum que cercam a questão, somos compelidos a discorrer um pouco mais sobre ela com uma maior profundidade em relação à resposta anterior, porém sem a intenção de esgotar a discussão, complexa e divergente.

Em junho de 2017, o Supremo Tribunal Federal reconheceu a constitucionalidade da Lei 12.990/2014, que estabeleceu cotas raciais nos concursos públicos federais para cargos da administração direta e indireta no âmbito dos Três Poderes. Após 14 anos das primeiras leis de cotas raciais no serviço público terem sido promulgadas no Brasil, sendo o município de Porto Alegre um dos pioneiros quanto às cotas raciais, tal decisão reafirmou a necessidade e a legalidade dessas cotas, bem como, pelo ato do ministro relator Luís Roberto Barroso, apontou para o enfrentamento ao racismo estrutural que acomete o país.

O julgamento teve início em maio, quando o relator, ministro Luís Roberto Barroso, votou pela constitucionalidade da norma. Ele considerou, entre

outros fundamentos, que a lei é motivada por um dever de reparação histórica decorrente da escravidão e de um racismo estrutural existente na sociedade brasileira.

Na sequência da histórica e unânime votação do Supremo Tribunal Federal (STF) a favor da constitucionalidade das cotas, tem-se promulgada a Lei 12711, chamada lei das Cotas e a Lei 12990/14, lei que garante o acesso por cotas a negros/as no serviço público federal, sendo destinados a estes/as um índice de 20% das vagas (STJ, 2021, on-line).

Pensar sobre cotas raciais no Brasil requer reflexão e reconhecimento da verdadeira história do país. As cotas raciais, sejam elas aplicadas ao serviço público, privado ou a vagas em universidades, são políticas públicas que levam em conta as estruturas raciais do país. São fruto de estudos e reivindicações de quem conhece e reconhece a realidade da população negra em um país de grandes desigualdades raciais. Para que possamos compreender a necessidade dessas políticas, precisamos reconhecer que houve o tráfico e a escravização de negros e negras, que foram arrancados do continente africano e forçados ao trabalho, por gerações. Precisamos desmistificar o processo abolicionista e reconhecer que a população foi liberta sem nenhum tipo de responsabilização de seus escravizadores, tampouco houve alguma preocupação em amparar essas gerações, que não tinham casa, comida nem trabalho remunerado à vista. Pelo contrário, é preciso reconhecer que o processo abolicionista veio atrelado a uma legislação voltada para a exclusão ainda maior de negros e negras da sociedade brasileira e que houve pressões para que o governo indenizasse os proprietários por suas perdas.

De acordo com Amaral (2011), a partir de 1559 a coroa portuguesa permitiu o ingresso de pessoas escravizadas no Brasil, desde esse ano até a abolição oficial da escravidão no país, datada de 13 de maio de 1888, estima-se, de acordo com dados do IBGE³, que 4 milhões de africanos e africanas, entre adultos e crianças das mais diferentes etnias, foram trazidos à força na condição de escravizados para o Brasil. Esses números não são consenso entre historiadores, variando de 4 milhões até 14 milhões de vidas sequestradas, porém há consenso de que além das pessoas que chegaram com vida no país, milhões de outras morreram durante a travessia do Atlântico, em condições sub-humanas. Quando lemos relatos históricos contados pelos sobreviventes dos tumbeiros, fica fácil acreditar que, apesar das dificuldades de pesquisa, as perdas de vidas são de milhões.

³ <https://brasil500anos.ibge.gov.br/territorio-brasileiro-e-povoamento/negros>

Cabe ressaltar que a falta de consenso entre os historiadores se dá devido às dificuldades em encontrar quantidade significativa de material de pesquisa, uma vez que, segundo Ribeiro (2020), no final do século XIX, o então ministro da fazenda Rui Barbosa, sob a justificativa de apagar a “mancha negra” da história do país, promoveu a incineração de todos os documentos atrelados ao período da escravidão. A autora ainda lembra que:

A perda de registros estatísticos, demográficos e financeiros, além de prejudicar a análise da experiência africana e de seus descendentes no Brasil, também serviu para dificultar um aspecto importante da identidade racial da população negra: a consciência de sua origem e história (RIBEIRO, 2020, p. 101).

O sistema escravocrata brasileiro perdurou, por mais de 300 anos, erguendo grandes fortunas através da exploração do trabalho escravo. Esse sistema persistiu por todo esse tempo, apesar da resistência do povo negro, e só começou sua lenta dissolução por medidas e acordos externos ao país. O período abolicionista, período da história do Brasil no qual movimentos de caráter emancipatório e abolicionista⁴ são evidenciados e buscam, embora de maneiras diferentes, promover a libertação do povo negro escravizado, obtendo força política para levar essa discussão ao parlamento, deve ser compreendido como um processo e não como algo que, da noite para o dia, teria sido acordado e assinado pela Princesa Isabel.

A declaração de ilegalidade do tráfico negreiro imposta em 1807 pela Inglaterra, que possuía interesse econômico em uma população livre que pudesse consumir mais, além de sofrer pressão do Movimento das Igrejas como a liderada pelo sacerdote John Wesley, que em 1774 publicou “Pensamentos sobre a escravidão” (HENDERS, 2013), pode ser entendida como o mote inicial do processo abolicionista brasileiro. Nesse contexto, acordos foram feitos entre a Inglaterra e a Coroa Portuguesa e, posteriormente, a independência brasileira, com o governo da ex-colônia. A legislação, porém, só foi adequada em 1831, com a Lei Feijó, que proibia o tráfico negreiro, ficando conhecida como “lei pra inglês ver”, porque em uma

⁴ De acordo com Barros (2008), a diferença entre as propostas emancipacionistas e abolicionistas de libertação da população escrava está na maneira como realizar tal empreitada. Emancipacionistas defendiam uma abolição gradual, visando a readequação econômica dos escravizadores. Já entre os abolicionistas havia a defesa de abolição imediata da escravidão; abolicionistas conservadores defendiam indenizações aos escravizadores, já os abolicionistas radicais rechaçavam qualquer indenização e defendiam atos mais ousados de libertação dos escravizados.

sociedade escravista, que erigiu sua economia e estabeleceu suas relações sociais a partir do trabalho escravo, essa lei tornou-se estéril, não sendo respeitada pelos traficantes transatlânticos. Apesar de não ter sido cumprida, de acordo com o historiador Adriano Viaro, em vídeo produzido em 2015, essa lei proporciona mudança na vida do escravizado.

Essa lei não foi cumprida, continuaram os escravizados sendo importados de todas as formas. Porém essa lei, como ela existiu, apesar de não ter sido cumprida ela mudou o status do escravo no Brasil. O escravo no Brasil passou então de produto livre comercializável, passou daquele produto que poderia ser comprado a qualquer momento, em qualquer esquina, em qualquer mercado e virou contrabando. Então com isso muda alguma questão, ele passa a ser mais caro, ele passa a ser mais difícil de encontrar e diminui até um pouco das torturas (...) se pararam de torturar (o que não é verdade) é porque os escravizados eram contrabando, e contrabando não se podia comprar na esquina caso ele morresse pelas torturas. Então tratava melhor justamente para que não tivesse problema de perder este escravizado pelos seus próprios maus tratos (PERÍODO ABOLICIONISTA, 2015. min. 3'11).

Fica nítida a preocupação, por parte do escravizador, com o seu bem adquirido e não com a vida de outro ser humano. Somente em 1850, com a Lei Eusébio de Queirós, o tráfico negreiro é proibido novamente e, com as mudanças sociais advindas de um movimento abolicionista que ganha força, além da intervenção marítima executada pela Marinha Real Britânica, que através da Lei Bill Aberdeen, de 1845, tinha autorização para abordar qualquer navio que cruzasse o Atlântico, o tráfico estava finalmente chegando ao fim.

No mesmo ano da promulgação da Lei Eusébio de Queirós, também foi aprovada a Lei de Terras, primeira lei sobre a questão fundiária no Brasil. Esta, em seu artigo 1º, tornou a terra uma mercadoria no Brasil, proibindo qualquer outra forma de aquisição que não fosse pela compra (PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA, 1850). Tal Lei trouxe uma dificuldade mais concreta à população recém liberta, pois ela não proibia a compra de terras por negros e negras, no entanto, como poderiam os recém libertos ter recursos financeiros para adquirir essas terras? Até a aprovação da Lei, bastava reivindicar as terras junto ao Governo para se ter acesso. A partir da promulgação desta, a terra tornou-se um bem comercializável, cujo acesso se dá pela compra ou pela comprovação de acesso anterior. Atentemos, neste caso, para o que Almeida (2019) explica sobre o racismo ser não só estrutural, como estruturante da sociedade, e percebamos o quanto ele permeia a construção das estruturas, de forma

por vezes velada, por vezes aberta. Não havia uma lei que proibisse a compra de terras por libertos, no entanto, a forma como a lei foi construída excluía quase que totalmente essa população.

Conforme vamos avaliar a seguir, esse é um comportamento recorrente na construção das estruturas sociais de nosso país.

Além do entrave quanto ao acesso à terra, para ex-escravizados, as dificuldades impostas aos escravizadores tornaram a compra de novas “peças”⁵ advindas da África muito dispendiosa e sem garantia da chegada do produto, portanto, o tráfico interno e a produção local de negros e negras passaram a ser opções para manter o sistema econômico ainda vigente. Ressalta-se ainda que, de acordo com Benjamin (2004), a Lei Eusébio de Queirós não tinha nenhuma intenção humanitária, sendo criada apenas para evitar maiores problemas diplomáticos com a Inglaterra, tendo em vista o isolamento mundial no qual vivia o Brasil, quanto à questão do tráfico negreiro.

Com a crescente impossibilidade de trazer negros e negras africanos para o país, o comércio interno de escravizados ganha maior importância e torna-se cada vez mais necessária a reprodução de escravizados, tendo como base o princípio do “partus sequitur ventrem”, no qual define-se a herança da escravidão a partir do ventre materno, ou seja, se a mãe é escravizada, a criança será também, e será propriedade do dono de sua mãe. Ângela Davis, em *Mulher, Raça e Classe* (2016), além de nos expor o quanto o estudo sobre a mulher durante o período da escravidão nos EUA é escasso, ela corrobora a ideia de que o fim do tráfico contribuiu para a exploração reprodutiva das mulheres negras.

Quando a abolição do tráfico internacional de mão de obra escrava começou a ameaçar a expansão da jovem e crescente indústria do algodão, a classe proprietária de escravos foi forçada a contar com a reprodução natural como o método mais seguro para repor e ampliar a população de escravas e escravos domésticos. Por isso, a capacidade reprodutiva das escravas passou a ser valorizada. [...] aos olhos de seus proprietários, elas não eram realmente mães; eram apenas instrumentos que garantiam a ampliação da força de trabalho escrava. Elas eram “reprodutoras” – animais cujo valor monetário podia ser calculado com precisão a partir de sua capacidade de se multiplicar (DAVIS, 2016. p. 19).

⁵ Termo comumente usado para se referir aos negros e negras escravizados, deixando evidente o tratamento desumanizado que recebiam.

Alguns estudos de historiadores e historiadoras sobre a escravidão no Brasil, apontam para esse mesmo comportamento quanto à utilização da reprodução negra para manutenção do trabalho escravizado. Haack (2019), que estudou a vida de mulheres escravizadas no RS, demonstra em seu artigo “Maternidade e escravidão: disputas, agências e experiências” a mesma lógica.

O fim do tráfico de escravizados colocou a mulher negra como principal responsável pela manutenção da escravidão, ou seja, além de produtoras no sistema de trabalho compulsório, como reprodutoras da escravidão através do princípio do “parto segue o ventre” (HAACK, 2019. p. 4).

A luta abolicionista deu um passo importante com o fim do tráfico negreiro e, como vimos, o sistema escravista se moldou a nova realidade promovendo um substancial aumento da população cativa através da reprodução escrava. Com isso, mais um passo em direção a abolição era dado. Trata-se da promulgação da Lei do Ventre Livre, sancionada em 28 de setembro de 1871. O conteúdo da lei é referente aos nascimentos ocorridos no Brasil, de acordo com Amaral (2011), a lei estabelece que os filhos das mulheres negras que nascessem a partir da data de sua promulgação não seriam mais escravos, sendo libertados após os oito anos de vida, mediante indenização do governo aos proprietários. Porém a lei do ventre livre, em sua própria redação, buscando sempre defender os interesses hegemônicos, foi tornada inócua, na medida em que facultava ao escravizador a opção de libertar o escravizado aos 8 anos ou aos 21 anos de vida. De acordo com Viaro (PERÍODO ABOLICIONISTA, 2015), a maioria optou por libertar aos 21 anos, de modo que, de fato, quando essas crianças completaram essa idade, a Lei áurea já havia sido promulgada.

A lei do ventre livre na verdade [...] não libertou ninguém, absolutamente ninguém, porque a lei dizia em seu primeiro artigo que nascia livre, no segundo dizia que o dono podia optar por ficar até os 8 anos ou escravizar até os 21. Aquele escravo que estava sendo livre. A maioria optou por escravizar até os 21, então essa lei não libertou ninguém (PERÍODO ABOLICIONISTA, 2015. min. 5'51).

Em 1885 foi sancionada a lei Saraiva-Cotejipe (dos Sexagenários) que declara livres os escravos de mais de 65 anos, mediante indenização aos proprietários. Essa lei, aparentemente humanitária, em realidade apenas desobrigava o senhor de escravos dos gastos com um escravizado que já não lhe rendia lucros. Viaro (PERÍODO ABOLICIONISTA, 2015), ao discorrer sobre a lei dos sexagenários,

levanta questões quanto a sua real aplicação. O primeiro questionamento versa sobre a expectativa de vida de um escravizado no século XIX, pois pouquíssimos escravos e escravas domésticos chegavam à idade de 65 anos, se chegasse e fosse “agraciado” com a liberdade prometida nessa lei, teria um período para conseguir um emprego, caso não conseguisse, seria preso por vadiagem e encaminhado a uma colônia penal agrícola, para prestar serviço ao estado até morrer.

A lei do sexagenário retira do senhor de escravos, do escravizador a responsabilidade de manter um escravo que não lhe dá mais lucro e tem que gastar com remédio ainda, então ele vai fazer o que? Vai mandar ele para uma colônia agrícola que o império dá um jeito que ele morra o mais rápido possível sem nenhum tipo de prejuízo (PERÍODO ABOLICIONISTA, 2015. min. 6'39).

Como última lei desse processo abolicionista temos a Lei Áurea. A lei que finalmente libertou os escravizados no Brasil, único país no ocidente que ainda praticava a escravidão à época. A assinatura dessa lei não ocorreu sem grande apelo popular; negros e negras organizavam rebeliões por todo país, a pressão internacional também era grande e, então, finalmente, em 13 de maio de 1888, foi declarada extinta a escravidão no país.

A Lei nº 3.353, assinada pela princesa regente Isabel contou com apenas dois parágrafos: Art. 1º: “É declarada extinta desde a data desta lei a escravidão no Brasil. Art. 2º: Revogam-se as disposições em contrário”. Embora houvessem projetos de lei que previam indenização aos futuros ex-escravizados, para que pudessem se inserir como trabalhadores livres na sociedade, a Assembleia optou por simplesmente jogar essa população à própria sorte, conforme o que Benjamin (2014) nos mostra:

Finalmente, foi abolida a escravidão através da chamada Lei Áurea, sancionada pela princesa Isabel, regente do trono em 13 de maio de 1888. Na ocasião, o governo era parlamentarista e o gabinete dirigido pelo Conselheiro João Alfredo.

Aos antigos escravos não foi assegurado o acesso à terra, nem qualquer tipo de assistência social ou econômica. Em sua maioria, não tinham educação formal, isto é, não eram sequer alfabetizados e não dispunham de qualquer formação técnico-profissional que lhes permitisse ascender socialmente, ficando assim como cidadãos de segunda classe, sem condições de participar da vida política. O direito ao voto do analfabeto somente foi conquistado cerca de 100 anos depois da abolição da escravidão (BENJAMIN, 2004. p. 131).

Exatamente desta maneira esses seres humanos foram tratados por mais de 300 anos: apenas como uma mercadoria importante para manter o sistema econômico

no qual as riquezas do país foram produzidas, pois nota-se que todas as legislações citadas foram “absorvidas’ pelo sistema escravista que, se adaptando a elas, buscou subterfúgios para continuar existindo. A Lei Eusébio de Queirós teve o “partus sequitur ventrem” como escape, e a Lei de Terras impediu o acesso a negros e negras; a Lei do Ventre Livre previa que os ditos nascidos livres somente fossem realmente libertados aos 21 anos de idade ou mediante indenização ao escravizador por parte do Estado; e a Lei Saraiva-Cotejipe previa libertar os escravizados e as escravizadas, somente a partir de 65 anos de idade, também prevendo indenização ao escravizador.

Concomitante ao processo da abolição, o projeto de colonização do Brasil, que iniciou com a vinda de Dom João VI para o país em 1808, não foi suspenso, continuou se transformando e buscando novos objetivos de acordo com o interesse da elite dominante. Herédia (2001), estudando especificamente a colonização no Rio Grande do Sul, nos mostra que os objetivos da colonização eram muitos, diversos, mas interligados, e que nesse estado houve a predominância de colonizadores alemães, italianos e açorianos.

O movimento de colonização trazia em seu bojo uma série de objetivos que, interligados, mostravam a proposta do próprio movimento. Entre eles a formação de um grande exército pela necessidade de defesa do território onde eram visíveis as dificuldades de controle das fronteiras e conseqüentemente da própria hegemonia; a ocupação dos espaços vazios que propiciasse o desenvolvimento da agricultura, do comércio e da indústria, criando classes sociais intermediárias entre o senhor de terras e o escravo; a substituição da mão-de-obra escrava pela mão de obra livre, assalariada devido à expansão da causa abolicionista e à implantação do trabalho livre que desenvolveriam as cidades, estimulariam o comércio e fomentariam a criação de serviços de infra-estrutura, gerando um desenvolvimento para o país. Além desses objetivos, havia a clara intenção de branquear a raça, uma política assumida pela elite intelectual brasileira e pelos legisladores do império, garantindo que os colonos europeus que viessem colonizar o Brasil fossem brancos (HERÉDIA, 2001. n. p.).

Salienta-se a afirmação da autora quanto à intenção de branqueamento da população pelo movimento colonizador. Compreendendo que a escravidão não foi fruto do racismo, mas que, com base no racismo, enquanto criação da diferença, justificou-se a escravidão, podemos entender que mesmo com seu fim, a ideologia racista não deixou de existir. Essa ideologia, como nos demonstra Barros (2008), buscou imputar uma inferioridade a negros e negras, a fim de justificar o cativo e o trabalho forçado.

Racializada, a Escravidão poderia ser repensada como um sistema que absorvia uma “humanidade inferior”. O Escravo Negro, na verdade um Desigual, podia ser visto como um Diferente. Ao invés de encarar o cativo africano trazido ao Brasil como alguém que está escravo (uma Desigualdade) a ideologia escravista procurava enxergar o africano de pele negra como alguém que é escravo (uma Diferença) (BARROS, 2008. p. 200).

Nesse contexto, em que a negritude, justificando a escravidão, é tomada como uma diferença e não como uma desigualdade, o processo abolicionista, todo marcado por leis conservadoras que a um tempo que pareciam beneficiar a população negra, protegiam a propriedade do escravizador, não foi concluído sem deixar marcas profundas na construção da nova sociedade capitalista brasileira. Os privilégios da população branca não foram dissolvidos com a abolição ou ainda com a proclamação da república, ocorrida pouco mais de um ano após a Lei áurea. O racismo já estava estruturado e estruturando as relações nesse novo sistema econômico que se estabeleceria no país. Domingues (2011) observa que as mudanças políticas vividas foram adaptando também o racismo a sua realidade.

O racismo não permaneceu intacto depois do regime de cativo, tendo sido ajustado e reajustado em dissonâncias, assumindo novas funções, vertentes e roupagens dentro da nova ordem. Definitivamente, a emergência de uma sociedade capitalista e moderna não garantiu o desaparecimento das desvantagens associadas à cor da pele. Como a história de outros grupos subordinados indica, aqueles que ocupam as posições dominantes raramente se revelam inclinados a abrir mão de seus privilégios e aceitar uma ordem social mais justa como “simples” decorrência de ideais democráticos (DOMINGUES, 2011. p.121).

Cabe ressaltar que políticas de ação afirmativa, tais como as cotas raciais, não são novidade no país, mas pela primeira vez elas procuram alcançar a população afrodescendente. Com a transformação de terra em mercadoria, através da Lei de Terras, vista anteriormente, a vinda de imigrantes para o Brasil, com a ideia de promover o trabalho livre e remunerado se tornou de grande interesse, tanto para o Estado, quanto para a iniciativa privada. Sendo assim, em detrimento da mão de obra escrava, haveria agora a mão de obra assalariada, muitas vezes, altamente explorada.

O Brasil realizou uma grande campanha de atração de imigrantes, principalmente da Alemanha e da Itália, dando preferência à mão de obra branca e relegando à miséria e ao desemprego a população liberta. Foi essa população de imigrantes que recebeu as primeiras cotas raciais da história do país. A título de

estímulo para sua vinda, essas famílias receberam incentivos, como sementes, carroças, bois, dinheiro e, finalmente, aquilo que a Lei de Terras retirava das mãos dos recém libertos: a possibilidade da posse da terra. A Lei Provincial nº229 de 04/12/1851 destinava aos colonos lotes de terras na província que viria a ser o Rio Grande do Sul e, em seu artigo 9º, deixa evidente a gratuidade dos incentivos ofertados.

Essa lei veio regulamentar, na Província Gaúcha, as determinações já previstas sobre gratuidade na distribuição das terras previstas na Lei Imperial 514/1848. Além disso, determinou que os colonos recebessem instrumentos, sementes, indenizações da viagem e ajuda em dinheiro, durante o período de instalação (VIEIRA, 2009, p. 35).

Não só as cotas não são uma grande novidade na história do país, como já foram raciais, pois se limitavam aos imigrantes italianos e alemães, excluindo os africanos e afro-brasileiros. A grande novidade das cotas raciais para negros no serviço público e nas universidades brasileiras é que essas são voltadas para a população negra, visando diminuir as desigualdades criadas historicamente.

Outro exemplo de Lei de cotas que vigorou no Brasil foi a Lei Federal nº 5.465, de 3 de julho de 1968, conhecida como Lei do Boi. Essa lei previa reserva de vagas em Universidades Públicas para filhos de fazendeiros.

As ações afirmativas no Brasil não ficaram restritas apenas à população negra, mas em vários momentos foram adotadas políticas afirmativas em prol de grupos que se encontravam em desvantagem, a exemplo da Lei do Boi, sancionada em julho de 1968 e revogada somente em 1985, que assegurava até 50% das vagas nos estabelecimentos públicos de ensino agrícola para agricultores ou seus filhos (GOMES, 2003, p. 125).

Na sociedade brasileira, as ações afirmativas se consolidaram no sentido de, primeiramente, fortalecer a ideia de Estado Nação, principalmente no que diz respeito à garantia do usufruto de postos de trabalho de forma majoritária por brasileiros/as na década de 1930, com a finalidade de favorecimento à participação de mulheres na política, acesso de pessoas com deficiência no mercado de trabalho, favorecimento ao ingresso no ensino superior com a lei reconhecida como “Lei do Boi” (MEDEIROS, 2005) e outras especificidades. Das ações afirmativas supracitadas, todas foram, prioritariamente, implementadas sob a forma de cotas, ou seja, com a designação de um percentual numérico como representativo de uma reserva de vagas para aqueles/as que, em caráter de distinção, são instituídos sujeitos de direito das mesmas (NUNES, 2018, p.11).

Outro ponto que deve ser considerado ao pensarmos em cotas raciais é o acesso à educação, temos, atualmente, duas situações nas quais se aplicam cotas raciais: no âmbito do trabalho e na educação, isso porque nessas duas esferas a

legislação brasileira foi organizada para excluir a população negra. De acordo com Barcellos (2017), a constituição de 1824, em seu artigo 179º, garantia a instrução primária e gratuita a todos os cidadãos brasileiros, por outro lado, o artigo sexto da mesma legislação, ao explicitar quem poderia ser considerado como cidadão, não incluía a parcela da população mantida como mão-de-obra escravizada.

Com o mesmo enfoque, Pereira (2007, p. 43) constatou que a prerrogativa de instrução primária e gratuita a todos os cidadãos trazida pela Constituição de 1824: “estava limitada a poucas pessoas, pois não incluía os escravizados e os negros libertos, os quais constituíam a maior parte da população brasileira naquele período” (BARCELLOS, 2017. p. 51).

Pelo menos mais dois decretos, o de nº 1.331 de 17/02/1854 e o de nº7031-A de 06/02/1878, versaram sobre normativas proibindo ou dificultando o acesso à educação pela população negra. O decreto de 1854 estabeleceu que nas escolas públicas do país era proibida a admissão de escravos, já o de 1878 estabeleceu que negros só poderiam estudar no horário noturno.

Art. 69º. Não serão admittidos á matricula, nem poderão frequentar as escolas:

§ 1º Os meninos que padecerem molestias contagiosas.

§ 2º Os que não tiverem sido vaccinados.

§ 3º Os escravos (PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA, 1854).

Art. 5º Nos cursos nocturnos poderão matricular-se, em qualquer tempo, todas as pessoas do sexo masculino, livres ou libertos, maiores de 14 annos. As matriculas serão feitas pelos Professores dos cursos em vista de guias passadas pelos respectivos Delegados, os quaes farão nellas as declarações da naturalidade, filiação, idade, profissão e residencia dos matriculandos (PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA, 1878).

Analizamos exemplos da legislação brasileira em diferentes momentos de nossa história para compreender como o racismo se instaurou e se reflete na nossa sociedade, como as cotas raciais são propostas enquanto política de ação afirmativa, para buscar minimizar os efeitos desse sistema de opressão, bem como corrigir as injustiças causadas pela ação ou pela omissão do Estado brasileiro.

De acordo com Almeida (2019), o racismo é uma decorrência da própria estrutura social, ou seja, do modo “normal” com que se constituem as relações políticas, econômicas, jurídicas e até familiares, não sendo uma patologia social e nem um desarranjo institucional. O racismo é estrutural. Racismo é a regra, não a exceção, e se expressa concretamente como desigualdade política, econômica e jurídica. Nesse sentido, “pensar o racismo como parte da estrutura não retira a responsabilidade individual sobre a prática de condutas racistas e não é um alibi para

racistas” (ALMEIDA, 2019. p.51), assim como entender que o racismo é estrutural e não um ato isolado de um indivíduo ou de um grupo torna-nos ainda mais responsáveis na luta contra seus efeitos.

Racismo é uma forma sistemática de discriminação que tem a raça como fundamento, e que se manifesta por meio de práticas conscientes ou inconscientes que culminam em desvantagens ou privilégios para indivíduos, a depender do grupo racial ao qual pertençam (ALMEIDA, 2019. p. 32).

Compreender o racismo como estrutural exige uma busca por soluções comprometida em mexer nessa estrutura. Se, de acordo com Ribeiro (2019), o racismo é um sistema de opressão que nega direitos e não um simples ato da vontade de um indivíduo, não bastam ações individuais no combate ao racismo, não podemos prescindir dessas ações, porém temos de entender a necessidade de ações que estabeleçam uma nova ordem na sociedade.

Almeida nos evidencia ainda que no racismo antinegro, as pessoas brancas, de modo deliberado ou não, são beneficiárias das condições criadas por uma sociedade que se organiza baseando-se em normas e padrões prejudiciais à população negra (ALMEIDA, 2019) Compreender o racismo como estrutural nos leva a inequivocadamente abrir mão do famigerado mito da democracia racial brasileira⁶, no qual grande parte da nossa população ainda está imersa e que os faz acreditar no Brasil enquanto um paraíso racial, onde não existe racismo, onde vivemos em harmonia uns com os outros. O mito da democracia racial brasileira, acabou por gerar o racismo à brasileira: um racismo escondido, que não se mostra, que finge que não é. A dissimulação do racismo além de provocar a falsa ideia de que todos têm iguais oportunidades, impede que as pessoas que sofrem com o mesmo, consigam fazer valer seus direitos simplesmente por não conseguirem provar as agressões sofridas ou ao menos percebê-las como fruto de discriminação racial.

⁶ Mito da democracia racial na sociedade brasileira; mito este que difunde a crença de que, se os negros não atingem os mesmos patamares que os não negros, é por falta de competência ou de interesse, desconsiderando as desigualdades seculares que a estrutura social hierárquica cria com prejuízos para os negros. (Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das relações étnico-raciais, 2004.). A ideia de **democracia racial, foi amplamente reforçada na obra “Casa Grande e Senzala” de Gilberto Freyre publicado em 1933, nela o autor defendia haver um congraçamento entre as raças no Brasil, não havendo discriminação ou racismo em nosso país. Cristiane Santos (2019) complementa dizendo que a obra “oficializa o mito da igualdade racial e inaugura uma visão do racismo, reforçada até os dias atuais, em que a saída do negro da condição subalterna se daria por meio de suas conquistas individuais. Diferentemente do racismo de outros países que possuíam segregação oficial, o racismo brasileiro se esconde e se revela conforme sua intencionalidade” (SANTOS, 2019.p. 31).**

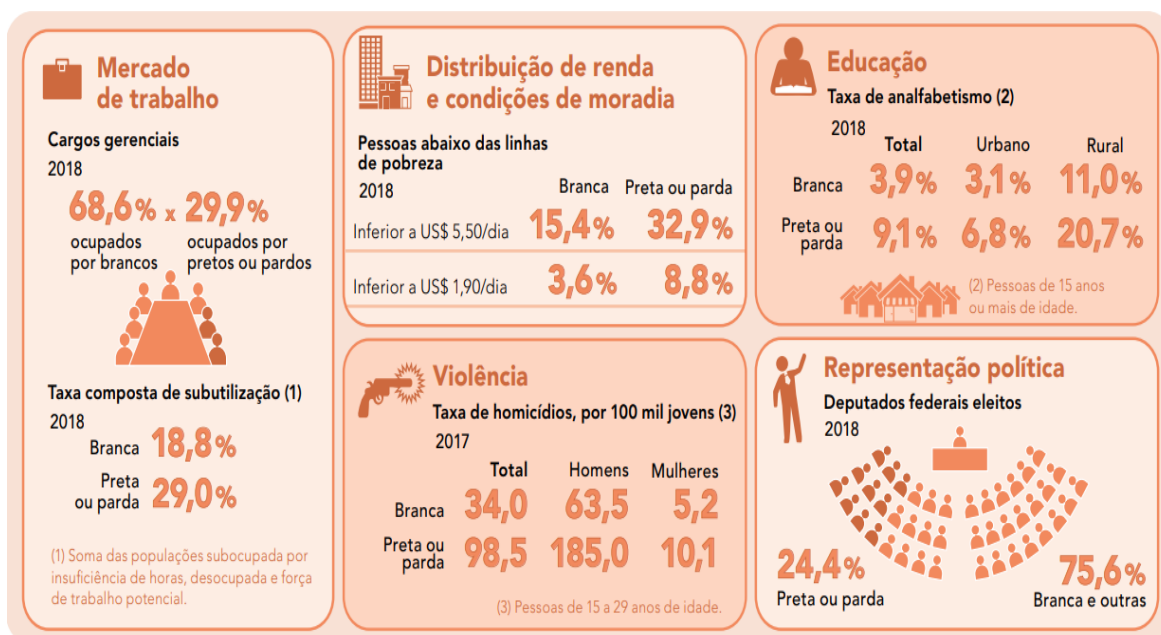
Em um país onde as estruturas funcionam de forma racista, ainda que ações sejam realizadas para resolver problemas detectados, quando não se leva em conta o viés da raça, essas ações se tornam racistas. Haja vista a situação da morte violenta de jovens no país, numerosa e dramática. Ao longo dos últimos anos, ações de enfrentamento à violência foram realizadas, levando em conta apenas a idade das vítimas e não a etnia. Nesse cenário, a quantidade de jovens mortos anualmente diminuiu entre brancos, mas aumentou entre negros, o que nos mostra que ações afirmativas precisam, sim, ser racializadas sempre que a desigualdade étnica for detectada.

De fato, ao se analisar a evolução das taxas de homicídios considerando se o indivíduo era negro ou não, entre 2005 e 2015, verificamos dois cenários completamente distintos. Enquanto, neste período, houve um crescimento de 18,2% na taxa de homicídio de negros, a mortalidade de indivíduos não negros diminuiu 12,2%. Ou seja, não apenas temos um triste legado histórico de discriminação pela cor da pele do indivíduo, mas, do ponto de vista da violência letal, temos uma ferida aberta que veio se agravando nos últimos anos (CERQUEIRA *et al.*, 2018, p. 31).

Compreendemos, então, que é necessário se trabalhar com ações afirmativas e políticas públicas capazes de diminuir as desigualdades, ilustradas no quadro-resumo elaborado pelo IBGE (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, 2019), com base nos dados da PNAD-Contínua 2018⁷.

⁷ - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua A PNAD Contínua foi implantada, experimentalmente, em outubro de 2011 e, a partir de janeiro de 2012, em caráter definitivo, em todo o Território Nacional. Sua amostra foi planejada de modo a produzir resultados para Brasil, Grandes Regiões, Unidades da Federação, Regiões Metropolitanas que contêm Municípios das Capitais, Região Integrada de Desenvolvimento - RIDE Grande Teresina, e Municípios das Capitais. Desde sua implantação, a pesquisa, gradualmente, vem ampliando os indicadores investigados e divulgados (<https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/trabalho/17270-pnad-continua.html?=&t=o-que-e>).

Figura 1 - Quadro IBGE



Fonte: Diretoria de pesquisas, coordenação de população e indicadores sociais.

Nesse quadro podemos observar algumas desigualdades entre brancos e não brancos em diferentes áreas da vida cotidiana. No mercado de trabalho, por exemplo, a predominância de pessoas brancas em cargos gerenciais é de 68% ao passo que entre negros essa taxa é de 29,9%; enquanto a taxa de subutilização (soma das pessoas subocupadas em parte de horas, mais os desocupados e força de trabalho potencial) entre a população preta ou parda é de 29%, entre brancos é de 18,8%. No índice que indica a pobreza da população os dados relativos à população negra são mais que o dobro dos números entre brancos.

Quanto à violência, a taxa de homicídios por 100mil habitantes de 15 a 29 anos, nas pessoas brancas é de 34,0; entre a população preta ou parda é de 98,5. Isso significa que a cada 100mil habitantes, 34 brancos foram mortos no ano de 2017, enquanto entre negros esse número foi de 98. O mesmo ocorre quanto às taxas de analfabetismo com pessoas maiores de 15 anos, entre brancos essa taxa é de 3,9%, enquanto entre negros é de 9,1%. Na política, apesar da população negra brasileira ser de 56%, essa representação é de apenas 24,4% nos cargos de deputados federais. Assim, Ribeiro (2019) questiona: “Se a população negra é a maioria no país, quase 56%, o que torna o Brasil a maior nação negra fora da África, a ausência de pessoas negras em espaços de poder deveria ser algo chocante” (RIBEIRO, 2019. p. 21).

Nesse sentido, em 2020 foi regulamentada uma reserva do fundo eleitoral partidário para candidatos negros e candidatas negras, passando a vigorar nas eleições municipais do mesmo ano. O resultado dessa “cota” no pleito municipal de Porto Alegre, por exemplo, foi a eleição de uma “bancada negra”, 4 mulheres negras e 1 homem negro assumiram cadeiras na vereança da cidade, que até então havia eleito para posse direta somente uma vereadora negra no ano de 1996⁸. De acordo com Ribeiro (2018), cotas não versam sobre a capacidade das pessoas negras em desempenhar determinadas funções, cotas estão relacionadas ao acesso às oportunidades.

As cotas raciais para as universidades públicas do Brasil foram ações pensadas para diminuir as desigualdades das quais analisamos brevemente as raízes. Sendo assim, elas não são uma forma de dar privilégio a uma parte da população, ao contrário, são uma forma de desprivilegiar um pouco a elite hegemônica da nossa sociedade, redesenhando o acesso a oportunidades e, quem sabe, trazendo mais igualdade. Cabe ressaltar que, de acordo com Ribeiro (2019), o princípio filosófico que embasa as cotas raciais é o princípio da igualdade aristotélica, a partir do qual é preciso tratar com desigualdade os desiguais, a fim de se promover uma igualdade de fato.

Precisamos lembrar que, enquanto sociedade, somos uma só, com a necessidade de trabalhar em conjunto para resolver problemas e viver da melhor forma possível. Se pesquisas sérias mostram a desigualdade racial como um grande problema em nossa sociedade, então, precisamos compreender que negros e brancos têm um problema e que este precisa ser enfrentado enquanto sociedade e não etnia. Isso equivale a dizer que as cotas deveriam ser defendidas por todos, para resolver um problema já diagnosticado e que traz sequelas, óbvia e imensamente maiores, à população negra, mas que também afligem a população branca, na medida em que esta faz parte de uma sociedade desigual, por vezes, violenta, injusta e triste. As políticas de enfrentamento à desigualdade racial, dentre elas as cotas, são responsabilidade de toda a sociedade e deveriam ser defendidas por todos.

É necessário conhecer a história deste país para entender por que certas medidas, como ações afirmativas, são justas e necessárias. Elas devem

⁸ Informações encontradas na página online da câmara de vereadores de Porto Alegre - <https://memorial.camarapoa.rs.gov.br/galeria-dos-vereadores-negros/teresa-franco/>

existir justamente porque a sociedade é excludente e injusta com a população negra (RIBEIRO, 2018. p. 73).

Então, por ter tido uma economia estruturada no trabalho escravizado; por nunca ter promovido políticas indenizatórias para a população negra; por entender a população negra de maneira desumanizada e utilizar mulheres negras como reprodutoras; por ter tido legislação impedindo o acesso da população negra à educação; por ter suas relações sociais estruturadas com base no racismo; por ter cotas estruturadas para outras parcelas da população em diferentes áreas e contextos e, com isso, ter empobrecido, discriminado, desassistido e explorado a população negra, concluímos que as cotas raciais no contexto brasileiro são necessárias, legalmente viáveis e sociais, econômica e politicamente reparatórias.

4 - Sobre Cotas raciais na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre

A reserva de vagas para afro-brasileiros no serviço público municipal de Porto Alegre foi instituída pela Lei municipal nº494 de 2003. Essa lei resulta da ação do movimento negro organizado, que reivindica reparação quanto às desigualdades raciais advindas do processo de escravização vivido em nosso país. A luta por justiça e igualdade nasce junto com a própria escravização, na resistência das negras e dos negros arrancados de sua terra natal, em diferentes povos e civilizações do continente africano.

O sistema escravista não vigorou no Brasil por 300 anos sem resistência da população escravizada; foram inúmeros episódios de resistência tendo como exemplos desde revoltas locais, pequenos movimentos de fuga, assassinatos de feitores e senhores, formação de quilombos, tendo seu exemplo de maior visibilidade o de Palmares, até grandes revoltas como a dos Malês, sem menosprezar os movimentos abolicionistas do séc. XIX. Todas essas manifestações de resistência à escravidão podem ser entendidas como parte do “movimento negro”, Domingues (2007) nos permite compreender o movimento negro como uma ação de indivíduos, grupos ou coletivos negros, organizados na busca de melhores condições de vida para a população negra.

Movimento negro é a luta dos negros na perspectiva de resolver seus problemas na sociedade abrangente, em particular os provenientes dos preconceitos e das discriminações raciais, que os marginalizam no mercado de trabalho, no sistema educacional, político, social e cultural. Para o movimento negro, a “raça”, e, por conseguinte, a identidade racial, é utilizada não só como elemento de mobilização, mas também de mediação das reivindicações políticas. Em outras palavras, para o movimento negro, a “raça” é o fator determinante de organização dos negros em torno de um projeto comum de ação (DOMINGUES, 2007, p. 101).

A ideia equivocada de que negros e negras aceitaram a situação de cativos ainda é bastante comum quando, nos bancos escolares, não é afirmado o contrário, não é dada a visibilidade necessária para a história dos negros no Brasil, numa perspectiva de resistência ao sistema escravista. É importante reafirmar que esses movimentos de resistência negra sempre existiram e se davam através da fuga de escravizados, da não aceitação através de revoltas e até do suicídio como recurso de não submissão (LUNA, 1968; MAESTRI, 1988). Esse sistema econômico, baseado na exploração da mão de obra negra pelos brancos, deixou sequelas profundas em

nossa sociedade, as condições degradantes a que foram submetidos esses seres humanos por séculos e o abandono por parte do Estado brasileiro geraram um abismo socioeconômico entre brancos e negros, no país perpetuado até os dias atuais.

Nos tempos atuais, apesar de acordos, tratados e convenções internacionais regerem garantias universais de liberdade e igualdade entre os povos, a ideologia racial que no passado justificou a escravização dos negros sobrevive. As estratégias de dominação é que mudaram: durante quatro séculos os negros foram dominados pela força, agora são dominados por uma estratificação racial disfarçada (AMARO, 2015, p. 26).

Se por um lado afirmamos que o movimento negro existe desde que as primeiras populações negras foram escravizadas e buscaram resistir a essa ação, por outro, entendemos o movimento negro organizado somente no século XX como aquele a ocupar-se de reivindicações para além da resistência à escravidão. Em 1888, quando foi sancionada a Abolição da Escravatura no Brasil, a população até então escravizada foi jogada a própria sorte, sem indenização alguma quanto aos anos de exploração de sua mão de obra. Além de toda exploração de sua força de trabalho, a total falta de reparação por parte do Estado brasileiro acarretou no aprofundamento das desigualdades econômicas e sociais entre a população, desfavorecendo acentuadamente os recém libertos.

Ao longo do tempo, as ações do movimento negro foram se intensificando, passando por momentos de recrudescimento, tais como na nova república, em que eram considerados antipatriotas os que discordavam da ideia de nação, entendendo-a de maneira homogênea, ou seja, na qual a diferença era encoberta em nome de uma falsa igualdade racial, assim como nos governos militares, quando militantes das causas negras eram taxados de subversivos e traidores por denunciarem a desigualdade racial sofrida. (DOMINGUES, 2008). A “Marcha Zumbi dos Palmares contra o Racismo, pela Cidadania e Vida”, ocorrida em 1995 em Brasília, é um dos exemplos de ação realizada pelo movimento negro, a fim de reivindicar políticas públicas visando à minimização das desigualdades raciais (ALMEIDA, 2013).

Como resultado dessa grande mobilização, que contou com mais de 30 mil pessoas vinculadas a sindicatos, organização não governamentais, partidos políticos, artistas e sociedade em geral, foi elaborado um documento e enviado ao presidente da república, Fernando Henrique Cardoso, conseqüentemente, através de decreto presidencial, foi criado um Grupo de Trabalho Interministerial (GTI) para Valorização

da População Negra. Esse grupo, instalado em 1996 como uma instância interministerial teve, entre outras atribuições, o objetivo de discutir e implementar políticas públicas, com a finalidade de propor ações integradas de combate ao racismo e à desigualdade racial. Apesar de não contar com infraestrutura e recursos financeiros, o GTI cumpriu agendas importantes no campo da articulação política (ALMEIDA, 2013).

As políticas de ação afirmativa foram propostas para a minimização desse abismo entre brancos e negros, seja operando diretamente na regulação do mercado de trabalho, através de cotas raciais para inserção no serviço público, ou ingresso em universidades, por exemplo, seja inserindo a temática negra no ensino formal do país com a Lei nº 10.639/03, a qual regulamenta o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira em todos os níveis de ensino, e a Lei nº11.645/08, que acrescenta história e cultura indígena nessa regulamentação.

Tais políticas, parafraseando o samba da Escola de Samba Estação Primeira de Mangueira, de 2019, “não vieram do céu nem das mãos de Isabel” para a população negra brasileira, ao contrário do que se acredita no senso comum, essas políticas não são fruto da obra de um benfeitor determinado, mas sim de um movimento reivindicatório amplo, desenvolvido ao longo do tempo. Em diferentes referências encontradas sobre políticas de ação afirmativa, a III Conferência das Nações Unidas contra o Racismo (Conferência de Durban), realizada no ano de 2001 na cidade de Durban, na África do Sul, é citada como origem de uma nova disposição política no Brasil (CARNEIRO, 2011; TRAPP, 2014; SILVA, 2017; DOMINGUES, 2008), ou seja, esse momento é considerado um marco na história das políticas de ação afirmativa no país. Nessa conferência, nós, enquanto nação, assinamos tratados nos quais nos comprometemos com a erradicação do racismo e das desigualdades raciais.

Previamente a esse momento histórico para a luta do movimento negro, houve uma gama de intelectuais engajados na árdua tarefa de afirmar que havia, sim, racismo no Brasil, ao contrário do conhecimento hegemônico estabelecido até então, o qual afirmava a não existência de racismo nem desigualdade racial (mito da igualdade racial) no país. De acordo com Rafael Trapp (2014), em 1950, a UNESCO patrocinou uma série de estudos acadêmicos, da qual fizeram parte Roger Bastide e Florestan Fernandes. Nesses estudos, os intelectuais já tinham análises que sustentariam a desconstrução do discurso de igualdade racial e criavam junto com

intelectuais negros, como Abdias do Nascimento e Edson Carneiro (SILVA, 2017), as condições para que em 1978 surgisse em São Paulo o Movimento Negro Unificado (MNU). Quanto ao MNU, de acordo com Miltão (2010), seu surgimento foi em junho de 1978, a partir do protesto de diversas entidades contra um ato de discriminação sofrido por quatro meninos do time infantil de voleibol do Clube Tietê e também pela morte de Robinson Silveira da Luz, torturado e morto sob a acusação de roubo de frutas. Segundo o autor, o movimento mudou a forma de lutar contra a discriminação racial no país integrando entidades de São Paulo, Rio de Janeiro e Bahia além da participação de Lélia González e Abdias do Nascimento.

É importante citar esses dois fatos: a proposta de um novo paradigma para o estudo das relações raciais no país e a criação do MNU aliada às manifestações públicas, incluindo a já citada Marcha Zumbi dos Palmares, para que se entenda a postura da delegação brasileira na Conferência de Durban. Podemos inferir o que significou esse “lento” movimento iniciado por esses intelectuais, refletido nos discursos do embaixador brasileiro (Carlos Calero Rodrigues) na II Conferência Mundial das Nações Unidas Contra o Racismo, ocorrida em Genebra em 1983, e o discurso do chefe da delegação na Conferência de Durban (Gilberto Vergne Saboia) em 2001.

Enquanto o primeiro referia-se a “harmonia racial existente no Brasil e o desenvolvimento progressivo de uma sociedade não-racial em que o fator racial se mostre irrelevante nas inter-relações sociais”, o segundo afirmava que deveria se inserir a “comunidade negra progressivamente nos segmentos superiores da educação, do emprego, da cultura [...] para que o Brasil seja o que ele realmente é, ou seja, [...] uma sociedade multirracial, onde negros e afrodescendentes são praticamente a metade da nação” (TRAPP, 2014, p.11).

A Conferência de Durban é um marco para a promoção da igualdade racial no Brasil, ela é resultado e anúncio de mudanças de paradigmas. Resultado, porque sem as mudanças epistemológicas ocorridas desde a metade do séc. XX, não teria ocorrido o tensionamento político necessário para que a participação brasileira na Conferência de Durban priorizasse o discurso da diferença e negasse o discurso da igualdade racial. E anúncio, porque a partir dos compromissos assumidos a discussão sobre as políticas de ação afirmativa toma corpo, ensejando diferentes iniciativas em todo país.

A Conferência abriu um momento fecundo para repensar as relações raciais na sociedade brasileira. Inaugurou-se no debate público um novo patamar em relação a como pensar e atuar em termos de “política racial” através das chamadas ações afirmativas, políticas que incluem uma série de mecanismos

formulados para criar oportunidades iguais e reduzir o racismo em termos gerais, tentando promover as vítimas de discriminação e propondo-se iniciar um processo de desracialização das posições de maior status e renda, desproporcionalmente ocupadas por brancos (LOPÉZ, 2007, p. 2).

Em 2003, como resultado de toda a “caminhada” narrada até agora, é lançado o projeto de lei nº 213/03, o Estatuto da Igualdade Racial, nele são definidos legalmente direitos fundamentais da população negra nas áreas da saúde, educação, trabalho, comunicação e justiça, bem como são definidos direitos da mulher afro-brasileira, dos remanescentes quilombolas, da liberdade de culto religioso e, ainda, diretrizes de financiamento de iniciativas de promoção da igualdade racial e sistema de cotas. Esse projeto concluiu sua tramitação e foi aprovado sob a forma de lei com o número 12.288 no dia 20 de julho de 2010 e teve sua publicação no Diário Oficial da União, no dia 21 de julho de 2010. A partir de então novas discussões quanto às cotas, principalmente, tomam novo fôlego no país.

Ainda no bojo das discussões desencadeadas pela Conferência de Durban e na interlocução entre agentes públicos e políticos locais e movimento negro organizado, em setembro de 2003 foi sancionada a Lei Municipal nº494 que instituiu as cotas raciais para o serviço público municipal em Porto Alegre, reservando 12% das vagas oferecidas nos concursos públicos municipais para afro-brasileiros. Essa lei foi pioneira entre as capitais dos estados brasileiros servindo de modelo, inclusive, para outras criadas posteriormente. De acordo com López (2007), os caminhos percorridos pelos atores até a efetivação da política de cotas no município foram permeados por articulações entre o movimento negro e as instâncias do poder público na Cidade de Porto Alegre. A tabela seguinte propõe uma linha do tempo desses órgãos.

Tabela 2 - Caminhos históricos municipais para a política de cotas raciais

Ano de criação	Órgão público municipal
1992	Assessoria Especial do Negro
1997	Assessoria Especial do Negro vinculada à Coordenação de Direitos Humanos e Cidadania (CDHC) passa a se chamar Assessoria de Políticas Públicas para o Povo Negro
2003	CDHC se transforma em Secretaria Municipal de Direitos Humanos e Segurança Urbana a Assessoria torna-se Núcleo de Políticas Públicas para o Povo Negro
2009	Gabinete de Políticas Públicas para o Povo Negro (GNP)
2010	Conselho Municipal dos Direitos do Povo Negro (CNEGRO)
2013	Secretaria Adjunta do Povo Negro originária do GNP é vinculada à Secretaria dos Direitos Humanos

2017	Atual gestão municipal (2017-2020) extinguiu a Secretaria de Direitos Humanos, porém mantém as informações quanto à Secretaria Adjunta do Povo Negro em seu site oficial sem precisar a que secretaria esta, está vinculada.
------	---

Fonte: quadro elaborado pela pesquisadora com informações obtidas no site oficial da prefeitura de Porto Alegre e em artigo de López (2007).

Os órgãos citados foram criados com o objetivo de elaborar, propor, articular e implementar políticas públicas afirmativas de promoção dos direitos da população negra, bem como combater o racismo, lutar contra as condições de vulnerabilidade, violência, discriminação e exclusão vivenciadas pelo população negra; a importância de ressaltar a existência desses órgãos está em entendermos que também as políticas públicas de ação afirmativa, na esfera municipal, passaram pela articulação entre governo e sociedade civil organizada.

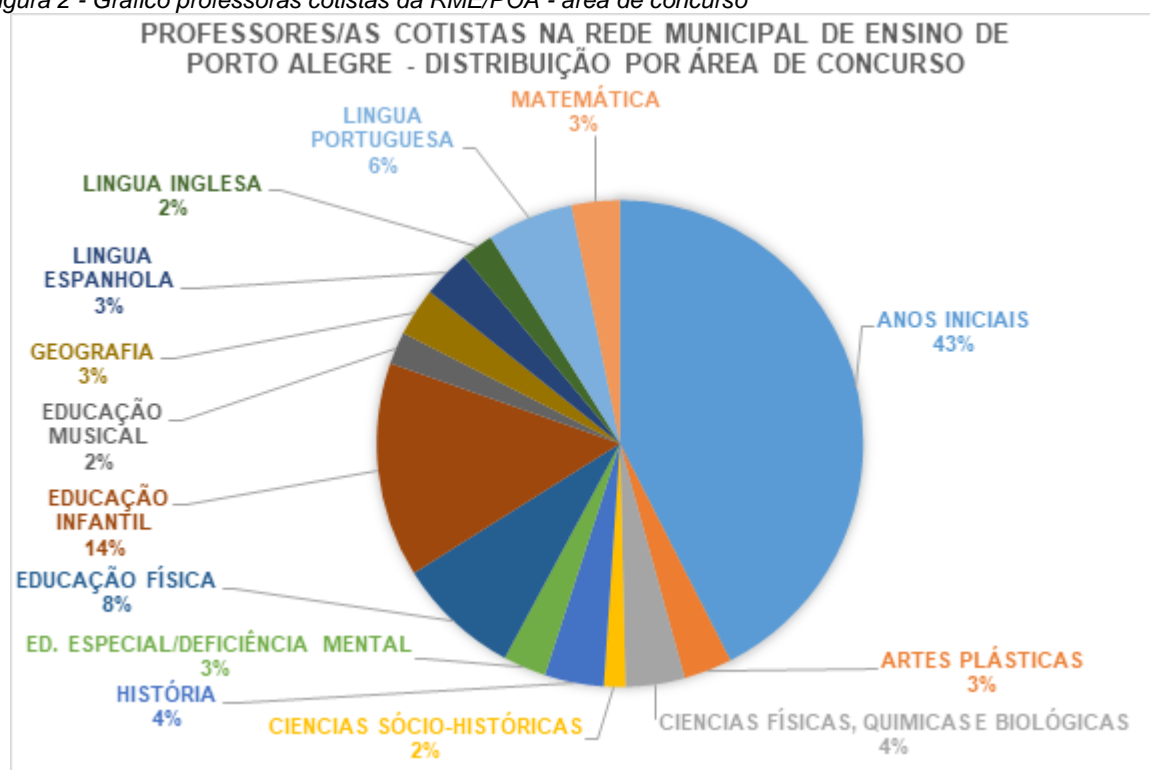
A lei nº 494/2003 foi substituída pela lei nº 746//2014 para que a Lei de Cotas do município de Porto Alegre pudesse estar em consonância com a Lei Federal nº 12.990/2014. As mudanças observadas entre as duas leis citadas dizem respeito à identificação do beneficiário da lei, ou seja, foi suprimido o termo “afro-brasileiro” do texto da primeira lei e substituído pela categoria “negro”, entendida, conforme a proposição da Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), como o grupo composto por todos aqueles e todas aquelas que se autodeclararam pretos ou pardos, quanto a raça/etnia. A segunda mudança foi em relação ao percentual reservado aos negros, passando de 12% para 20%. E acrescenta o texto: “a reserva de vagas será aplicada sempre que o número de vagas oferecidas no concurso for igual ou superior a 3 (três)”, delimitando a aplicação da lei de uma forma que não havia na anterior (NUNES PEREIRA, 2018).

Quanto ao processo de ingresso do cotista no serviço público municipal, a lei prevê que depois de aprovado nas provas do concurso (escrita, prática, física de caráter eliminatório sendo aplicadas conforme o cargo/edital do concurso) e também depois de apresentar sua prova de títulos (que tem caráter classificatório) o candidato à reserva de vagas para negros tem sua classificação alterada, ou seja, ele passa a fazer parte de uma lista classificatória específica de candidatos para as vagas reservadas. Isso significa que cada cotista que atualmente atua nos diferentes cargos da Prefeitura Municipal de Porto Alegre prestou provas de caráter eliminatório e foi aprovado, utilizando a reserva apenas para mudar sua classificação no concurso realizado. Ou seja, atualmente com a reserva de 20% para negros, a cada 5 candidatos chamados na lista da ampla concorrência, deve-se chamar um cotista.

Após o processo de homologação final do concurso e passando para a fase seguinte da admissão no município, além dos tramites admissionais vividos por todo candidato ingressante no serviço público municipal, o cotista passa por uma Comissão de Acompanhamento do Ingresso de Afro-brasileiros (CAIA), a qual tem por objetivo “atestar” a afrodescendência do candidato. Essa Comissão é instituída através de chamamento público de entidades comprometidas com a causa afro-brasileira, para que essas entidades, representando a sociedade civil, além de representantes indicados do poder público municipal, avaliem cada candidato e validem sua nomeação pelas cotas. Ao longo dos 16 anos de vigor da lei das cotas e de acordo com o observado no diário oficial do município, foram encontradas duas nomeações negadas pela comissão, os motivos são resumidos na frase publicada: “revoga-se a nomeação de xxxxxx por não atender aos requisitos estabelecidos na lei 494/03”.

Como procedimento empírico deste estudo, foram analisados os Diários Oficiais do Município de Porto Alegre (<http://www2.portoalegre.rs.gov.br/dopa/>), desde o ano de março de 2005, quando começaram a nomear os candidatos aprovados no concurso nº 418 para professor (primeiro concurso realizado com a lei das cotas em vigor), até dezembro de 2018. Foram observadas as nomeações de um total de 3.498 professores para as diferentes áreas atendidas nas escolas municipais, destes, 362 foram nomeados pelas cotas raciais. Atualmente, através do Portal Transparência do Município de Porto Alegre, pode-se averiguar que constam no quadro de professores do município 3.636 matrículas, destas, 2.398 foram nomeadas a partir do concurso de 2003, sendo que 286 são de professores cotistas. Esses professores e essas professoras compõem o quadro funcional de diferentes escolas municipais e também atuam nas diferentes áreas do conhecimento, desenvolvidas nas escolas municipais.

Figura 2 - Gráfico professoras cotistas da RME/POA - área de concurso



Fonte: A autora (2021)

Observa-se que a maioria desses profissionais está entre os membros do magistério dos anos iniciais (pedagogos/as ou técnicos/as em magistério), da Educação Infantil e da Educação Física, isso porque essas áreas (devido a serem de responsabilidade do município a Educação Infantil e a Educação Básica) são as que detêm a maioria dos profissionais no quadro geral do município também. Esse percentual maior de professores na Educação Infantil e Anos Iniciais, é justificado pela competência de cada ente federativo quanto aos níveis de ensino, como consta na Lei nº9394 de 1996, conhecida como LDB (Lei de Diretrizes e Bases Nacionais para Educação). Na lei é previsto que municípios prioritariamente se responsabilizem pela Educação Infantil bem como Ensino Fundamental, governos estaduais priorizem o Ensino Médio bem como prevê competência quanto ao Ensino Superior ao governo federal (BRASIL, 1996).

Ainda existem professoras cotistas atuando em áreas que não atingiram 1% para compor o gráfico acima, são elas: Dança (1 professor/a); Artes cênicas (1 professor/a); Filosofia (2 professoras/as); área desconhecida (2 professoras/as), esses últimos tiveram publicadas as posses no Diário Oficial do Município sem a informação da área do concurso.

Esse panorama foi elaborado para buscarmos entender o universo da pesquisa proposta, também para dimensionar o que significa ser cotista no município de Porto Alegre e o que pode representar ocupar uma vaga reservada no contexto da administração pública municipal. No próximo capítulo, ainda nos deteremos em políticas de ação afirmativa, porém analisaremos as ações afirmativas no que concerne à educação em específico, ou seja, buscaremos entender a Lei nº 10.639/2003, a qual estabeleceu a Educação das Relações Étnico Raciais em todos os níveis de ensino.

5 - Sobre Educação como política social e educação das Relações Étnico-raciais como Ação Afirmativa

Para buscar entender educação como uma política social, nos remetemos a Carraro (2016), ao analisar, em sua tese, a operacionalização dessas políticas em Cuba e no Brasil, fazendo um comparativo entre os dois países. Ela entende as necessidades sociais enquanto “necessidades humanas básicas” (CARRARO, 2016, p.13), devendo ser garantidas na forma de direitos sociais operacionalizados por políticas públicas. Assim, as políticas sociais são aquelas voltadas para a oferta de serviços básicos à população, que, de acordo com a Constituição Federal de 1988, compreendem áreas como educação, saúde, alimentação, trabalho, moradia, entre outras. Pereira, por sua vez, nos propõe que “não se deve esquecer que mediante a política social, é que direitos sociais se concretizam e necessidades humanas (leia-se sociais) são atendidas na perspectiva da cidadania ampliada” (PEREIRA, 2015, p.165).

Ao tratar da educação como política social, nesta pesquisa, buscamos compreendê-la em dois aspectos: do ponto de vista do/a educando/a com o direito a uma educação plena e emancipatória, da qual faz parte a educação das relações étnico-raciais, e também do ponto de vista do professor ou da professora que, ao assumir uma vaga enquanto cotista, está fazendo uso de uma política pública social voltada para a reparação do povo negro, com o objetivo de superação das desigualdades raciais persistentes mesmo tantos anos após o fim oficial da escravidão no país.

Sendo, então, a educação um direito, considerar toda nossa história quanto à construção do racismo estrutural (já citado no capítulo “Porque precisamos de cotas”) e ter uma educação voltada para a desmistificação da realidade histórica, social e política do país também é um direito. Nesse contexto, se insere a Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER).

ERER, tal qual a política de cotas raciais, é proposta no Brasil como uma política de ação afirmativa, cujo objetivo é, através da educação, “promover uma alteração positiva na realidade vivida pela população negra e trilhar o rumo para uma sociedade democrática, justa e igualitária, revertendo os perversos efeitos de séculos de preconceitos, discriminação e racismo” (BRASIL, 2005, p. 8). As ações afirmativas podem ser compreendidas como políticas públicas na medida em que se propõem a

garantir direitos sociais para a uma parcela da população para qual eles foram negligenciados.

Ações afirmativas são políticas públicas feitas pelo governo ou pela iniciativa privada com o objetivo de corrigir desigualdades raciais presentes na sociedade, acumuladas ao longo de anos. [...]. Uma ação afirmativa busca oferecer igualdade de oportunidades a todos. As ações afirmativas podem ser de três tipos: com o objetivo de reverter a representação negativa dos negros; para promover igualdade de oportunidades; e para combater o preconceito e o racismo (BRASIL, 2018, n. p.).

Gomes define as políticas de ação afirmativa como:

Atualmente, as ações afirmativas podem ser definidas como um conjunto de políticas públicas e privadas de caráter compulsório, facultativo ou voluntário, concebidas com vistas ao combate à discriminação racial, de gênero, por deficiência física e de origem nacional, bem como para corrigir ou mitigar os efeitos presentes da discriminação praticada no passado, tendo por objetivo a concretização do ideal de efetiva igualdade de acesso a bens fundamentais como a educação e o emprego (GOMES, 2005, p. 53).

Entender a educação das relações étnico-raciais como uma política pública de ação afirmativa é reconhecer que através da educação se pode construir uma nova relação entre brancos, negros e indígenas, buscando superar os efeitos nocivos advindos dos anos de escravidão vividos no país. Parte-se do princípio popularizado por Nelson Mandela em sua luta contra o racismo na África do Sul, de que se as pessoas aprendem a ser racistas. Podemos também aprender a respeitar, ter empatia e principalmente a noção de igualdade entre indivíduos de diferentes etnias, como dizia o estadista: “se podemos ensinar a odiar, podemos ensinar a amar”. Esse entendimento quanto à educação das relações étnico-raciais pode ser observado em diferentes documentos governamentais produzidos desde a promulgação da Lei nº 10.639/03, e é fruto da luta e das tensões produzidas pelo movimento negro organizado na busca por justiça e reparação.

A educação das relações étnico-raciais impõe aprendizagens entre brancos e negros, trocas de conhecimentos, quebra de desconfianças, projeto conjunto para construção de uma sociedade justa, igual, equânime. Combater o racismo, trabalhar pelo fim da desigualdade social e racial, empreender reeducação das relações étnico-raciais não são tarefas exclusivas da escola [...]. A escola tem papel preponderante para eliminação das discriminações e para emancipação dos grupos discriminados, ao proporcionar acesso aos conhecimentos avançados, indispensáveis para consolidação e concerto das nações como espaços democráticos e igualitários (BRASIL, 2006, p. 236).

Combater o racismo, trabalhar pelo fim da desigualdade social e racial, empreender reeducação das relações étnico-raciais não são tarefas exclusivas da escola. As formas de discriminação de qualquer natureza não têm o seu nascedouro na escola, porém o racismo, as desigualdades e discriminações correntes na sociedade perpassam por ali. Para que as instituições de ensino desempenhem a contento o papel de educar, é necessário que se constituam em espaço democrático de produção e divulgação de conhecimentos e de posturas que visam a uma sociedade justa. A escola tem papel preponderante para eliminação das discriminações e para emancipação dos grupos discriminados, ao proporcionar acesso aos conhecimentos científicos, a registros culturais diferenciados, à conquista da racionalidade que rege as relações sociais e raciais, a conhecimentos avançados, indispensáveis para a consolidação e concerto das nações como espaços democráticos e igualitários (BRASIL, 2013, p. 88).

O combate ao racismo não deve ser tarefa exclusivamente da escola, mas a entendemos ela enquanto um espaço privilegiado para a busca de superação desse racismo e seus efeitos na sociedade. Isso se torna possível através das práticas pedagógicas orientadas por um currículo, entendido, a partir de Silva (2000), como um documento de identidade de uma escola, não apenas um documento físico que, em alguns casos, serve apenas para atender a demandas burocráticas, mas como a própria identidade escolar, onde os diferentes atores se expressam e, podendo ser entendido como todo o fazer pedagógico construído no cotidiano escolar.

Silva (2000) busca no pensamento de Bernstein, sociólogo, uma diferenciação importante na concepção de currículo, que se torna pertinente à discussão da educação das relações étnico-raciais à qual nos propomos. Bernstein propôs em seus primeiros escritos a distinção entre dois tipos fundamentais de organização estrutural do currículo: o currículo tipo coleção e o currículo integrado. No primeiro, a separação entre áreas do conhecimento é rígida e a descrição dos conteúdos definidos previamente imprescindíveis para o fazer pedagógico; já no segundo, os limites entre as áreas do conhecimento são tênues e justapostos, permitindo maior permeabilidade entre elas.

Outra contribuição de Bernstein, quanto ao currículo, permite-nos refletir sobre a educação das relações étnico-raciais, o seu entendimento de que não se podem separar as questões do currículo das questões pedagógicas e de avaliação. Com isso, compreende-se que, ao propor uma mudança curricular para a implementação da ação afirmativa contida na Lei nº10.639, está propondo não só a inserção de novos conteúdos nesse currículo, mas um novo paradigma, no qual as relações étnico-raciais passam a integrar o currículo vivo da escola.

Nesse sentido, a concepção de Silva (2017) e Filice (2016), ao contraporem o modelo de “currículo festivo” com o de um currículo antirracista, afirmando ser o segundo o ideal para atingir os objetivos propostos ao se efetivar uma educação das relações étnico-raciais, remete-nos à compreensão de Bernstein quanto ao currículo do tipo coleção e ao currículo integrado. De acordo com Silva (2017, p. 9), “Currículo festivo: caracteriza-se por ser modelado com base em ações isoladas, ou mesmo contínuas, mas desconexas de qualquer diretriz, projeto ou PPP e sem crítica política ou social a respeito das temáticas”. Já o currículo antirracista, segundo o mesmo autor, é “modelado a partir do reconhecimento de práticas racistas por meio do estudo da história nacional sob outra perspectiva, não mais eurocêntrica, e resgatando o protagonismo do negro e da negra na própria constituição do país” (SILVA, 2017, p. 10).

Assim entendemos a educação antirracista como uma educação das relações étnico-raciais, voltada para o combate ao racismo, recontando nossa história, buscando atribuir os devidos papéis aos atores envolvidos e atribuindo não só ao negro, mas também ao indígena seu protagonismo na história e na cultura do país. Não se pretende com essa proposta “eliminar” os conhecimentos até então produzidos e reproduzidos pela e na escola, mas viabilizar uma educação não baseada numa visão eurocêntrica da história.

Uma distribuição igualitária da organização dos conteúdos que inclua o continente africano nas informações sobre a história, a geografia, a política e as culturas dos continentes existentes na Terra. Mas é preciso tomar cuidado! Se reduzirmos a discussão trazida pela Lei 10.639/03 e suas respectivas diretrizes curriculares em “conteúdos escolares”, corremos o risco de apagar a riqueza dessa proposta, [...] que é mais ampla: a educação das relações étnico-raciais (GOMES, 2010, p.81).

Para entendermos quais tipos de práticas pretendemos construir na perspectiva de uma educação antirracista, buscando dimensionar essa amplitude reivindicada por Gomes (2010), para a educação das relações étnico-raciais, precisamos compreender o que é ambiência racial e por que precisamos de uma nova ambiência racial estabelecida na escola ou, ainda, por que precisamos de uma ambiência para igualdade racial em nossos contextos escolares.

Ambiência é um conceito originalmente extraído das ciências biológicas e agrônômicas para designar o meio no qual vive determinado ser. Ao ser “incorporado” pelo campo da arquitetura, o conceito adquire uma nova acepção que nos interessa

compreender, trata-se de um espaço, arquitetonicamente organizado e animado, constituindo um meio físico e, ao mesmo tempo, um meio estético, ou psicológico, especialmente preparado para o exercício de atividades humanas. Dessa forma, compreendemos que a ambiência diz respeito ao espaço projetado pelo homem e por ele concebido para executar suas atividades, seja este pensado do ponto de vista físico, seja ele pensado do ponto de vista psicológico.

Ao unirmos a esse substantivo o adjetivo racial, buscamos perceber determinado espaço físico/psicológico relacionando-o ao conceito de raça, entendendo-a como propõe Munanga (2001), numa perspectiva histórico-social, ou seja, um grupo de pessoas que se distinguem de outras coletividades por suas características socioculturais (língua, religião, história, tradições, etc.), compreendendo também que, no Brasil, ser negro não se restringe a uma questão de cor de pele, mas se conforma como um ato político, visto que a autodeclaração, o pertencimento e o reconhecimento da importância de sua ancestralidade negra são essenciais na construção da identidade étnico-racial. A noção de raça proposta por Gomes (2001) consegue traduzir com bastante precisão a perspectiva de raça contemplada nesta pesquisa.

Ao falar em raça, considero os diversos grupos étnicos e raciais que formam nosso país. Estou ciente de que existe muita polêmica no meio acadêmico e na própria sociedade brasileira quanto ao uso do termo raça. Alguns intelectuais o rejeitam, adotando etnia como o mais adequado para discutir as relações entre negros e brancos no Brasil. [...]. Por mais que essa postura seja uma contribuição ao estudo sobre as relações raciais no Brasil e consiga justificar teoricamente o uso de etnia, na prática social, raça ainda é o termo mais adotado pelos sujeitos sociais. É também o que consegue se aproximar da real dimensão do racismo presente na sociedade brasileira (GOMES, 2001, p. 84).

A partir desse ponto de vista, observamos que diferentes espaços apresentam diferentes ambiências raciais. Em uma apresentação de um coral teuto-brasileiro no Teatro São Pedro, em Porto Alegre, determinada ambiência racial é estabelecida, bem diferente da que se apresenta em um terreiro de umbanda, no bairro Restinga, na mesma cidade. Ao trazermos esse conceito para pensarmos o contexto escolar, precisamos refletir sobre qual ambiência racial é tradicional e historicamente privilegiada em nossas escolas. Essa ambiência existente, embora atualmente não seja unânime, ainda se mostra predominante, privilegiando uma raça, uma cultura, um grupo étnico em detrimento de outros que legitimamente compõem a formação étnico-cultural brasileira.

Partindo da impregnação do ambiente escolar de referenciais positivos sobre essa determinada raça, se estabelece uma ambiência racial que apenas empodera indivíduos identificados com esse pertencimento racial, produzindo, conforme Ramos (2014), o desconhecimento, o silenciamento e, ainda, a negativização da história de outras culturas. Sendo assim, podemos afirmar que tradicionalmente, a ambiência racial vem sendo construída na escola através de artefatos culturais, capazes de transmitir essa ideia de supremacia de uma raça sobre as outras.

A promulgação da Lei nº 10.639, tornando obrigatório o ensino da “História e Cultura Afrobrasileira”, representa a busca de ruptura com esse modelo de escola que produz e reproduz conhecimentos eurocentrados, ou seja, que privilegiam uma visão de mundo a partir do homem branco. No entanto, acreditamos que somente sob a perspectiva de nova ambiência escolar, pautada na ideia de igualdade racial, expondo positivamente a riqueza multicultural que vivemos, conseguiremos efetivar a legislação vigente, reconhecendo e valorizando a história e a cultura negra e indígena brasileiras. Nesse sentido, Ramos (2014) afirma que reconhecer as africanidades (elementos africanos presentes em nosso cotidiano) em sala de aula significa, portanto, reorganizar a ambiência escolar, criando canais de visibilidade para a história e a cultura negra, reconhecendo a ancestralidade étnica, racial e cultural que nos compõe enquanto brasileiros.

Pensando sobre educação das relações étnico-raciais e sobre o currículo entendido em duas categorias, sendo uma o de um currículo festivo e a outra a de um currículo integrado, tendo a educação das relações étnico raciais como eixo estruturante, ou seja, um currículo antirracista, acreditamos que o conceito de ambiência racial venha a contribuir para a efetivação desse segundo, buscando colocar em paridade os conhecimentos produzidos pelas diferentes etnias a comporem a formação do povo brasileiro. Nessa perspectiva, esta pesquisa investiga as práticas pedagógicas das professoras e dos professores cotistas do município de Porto Alegre, buscando encontrar elementos que permitam compreender essas práticas como pertencentes a um ponto de vista quanto a um currículo ou outro, a fim de que, a partir delas, se possa construir um plano de diretrizes para educação das relações étnico-raciais.

Metodologia

Como professora da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, completando 15 anos no serviço público em sala de aula, nos anos iniciais, sempre me incomodou a noção de que a escola e seus sujeitos não estão desenvolvendo suas funções de maneira adequada. Oliveira, em “Cotidianos Aprendentes”, busca em Nilda Alves e Regina Leite Garcia, pesquisadoras que consolidaram o campo do cotidiano na área da educação, a base teórico-metodológica para aprofundar questões sobre o que acontece no dia-a-dia escolar. Assim, compartilho de suas percepções quanto à pesquisa em educação e, em especial, quando a pesquisadora argumenta em favor dos saberes construídos pelas professoras em sala de aula.

Sempre me pareceu insensata e mal fundamentada a ideia de que “as professoras não sabem”, “os pais não entendem a importância da escola” ou, ainda, “os alunos não querem nada”. A ideia de que “A” escola – pensada, concebida e criticada como se fosse uma e indivisa – poderia ser o que não era e que isso se devia à incompetência ou pouca dedicação dos membros de sua comunidade, de seus praticantes me aborrecia porque eu a sabia injusta e imprópria, mas nunca a tinha pesquisado com essa preocupação (OLIVEIRA, 2016 p. 35).

A Escola como instituição universal, capaz de moldar os sujeitos do amanhã, como se estes fossem objetos da ação de outrem, a professora, e esta um instrumento de execução de um projeto de sociedade planejado por terceiros, detentores do poder (seja ele político ou econômico), tal como em seu íntimo muitos acreditam existir ou, ainda, desejam que se consolide, é uma “inverdade”. Ao falar de escola, devemos nos referir a “escolaS”, no plural, com esse plural muito marcado ao representar as múltiplas vivências e realidades às quais se pode estar fazendo referência, ao buscar o ambiente escolar como campo de pesquisa na área da educação.

No campo de estudos com o cotidiano, entendendo-o como propõe Garcia (2003), ou seja, como espaço da complexidade, onde os acontecimentos vão aparecendo, se transformando, reaparecendo e desaparecendo, a escola pode ser entendida como uma invenção cotidiana, na qual todos são sujeitos e na articulação de suas ações imprimem uma experiência, que, embora possa ter relações com outras experiências, em outras realidades, se dá de maneira única para aqueles sujeitos envolvidos. Sendo assim, pesquisar com a escola (com os sujeitos que a compõe) pode se mostrar um desafio complexo, mas capaz de gerar novos conhecimentos, advindos da própria relação entre os sujeitos da pesquisa e o (a) pesquisador (a),

entendendo o cotidiano como um espaço de criação e circulação de conhecimentos múltiplos, de acordo com Alves e Garcia (1999). Pesquisar com o cotidiano trata-se de estar atento (a) ao que é dito e ao que não é dito, trata-se de uma escuta sensível e uma observação comprometida com a construção de uma escola pública de qualidade. Como afirma Regina Leite Garcia:

Não se trata de entrar em campo como sujeitos que vão pesquisar objetos, cujos resultados serão transformados em relatórios, artigos ou teses, mas de sujeitos que pesquisam com outros sujeitos, visando à transformação da realidade. Portanto, não cabe chamar nossas pesquisas de “pesquisa no cotidiano”, ou “do cotidiano”, ou mesmo “sobre o cotidiano”, mas de pesquisas que acontecem com os sujeitos da pesquisa (professoras, grupos, crianças) em permanente e rico diálogo. “Pesquisa com o cotidiano”, melhor diríamos (GARCIA, 2003, p. 9).

Nessa perspectiva de pesquisa com o cotidiano se faz necessário compreender a educação como um direito social, visto que a vertente teórica das pesquisas com o cotidiano à qual estamos nos referindo privilegia a educação pública, buscando valorizar o saber construído no dia a dia dessas escolas, cujos usuários são, em sua grande maioria, sujeitos com seu direito a educação posto em situação precária na sociedade em que vivemos atualmente, seja pelo desmonte imposto à educação pública brasileira, seja pela ineficiência do Estado em prover o mínimo necessário para efetivação de uma educação de qualidade. Diante desse panorama de precarização, Alves e Garcia reafirmam a necessidade de valorização da educação e dos profissionais da escola pública.

A verdade é que, por isso ou por aquilo, aqui estamos as duas numa luta comum pelo resgate do respeito à categoria magistério e pelo desejo, também comum, de participar da construção de uma escola pública de qualidade para os até então excluídos do que sempre nos pareceu um direito de todos. Estamos convencidas de que a construção de uma escola de qualidade para os até agora excluídos passa pela tomada da palavra pelas professoras, historicamente impedidas de dizer a sua própria palavra (ALVES; GARCIA, 1999, p. 9).

Pesquisar as cotas raciais no magistério municipal de Porto Alegre, numa perspectiva de pesquisa com o cotidiano, tornar-se bastante pertinente ao observarmos que, passados 16 anos desde a promulgação da Lei de Cotas no Serviço Público Municipal, ainda consideramos o município pioneiro na elaboração e na aplicação de uma lei como essa. Buscar entender como se deu esse processo de

inserção de professores e professoras cotistas nas escolas municipais e o quanto essa inserção modifica o cotidiano escolar, no que concerne às desigualdades raciais, é de extrema importância para ratificar a necessidade da política de cotas no combate ao racismo.

A pesquisa desenvolvida corresponde a um estudo qualitativo, apesar de elencar o levantamento de dados quantitativos quanto ao número de professores e professoras, cotistas ou não, que fazem parte do quadro geral do magistério municipal, por entendermos esse dado como necessário para se ter a dimensão da efetividade da lei de cotas, tendo como foco da pesquisa o que estes sujeitos pensam e como realizam sua prática pedagógica, no que tange à educação das relações étnico-raciais. Portanto, de acordo com Silveira e Córdova (2009), “a pesquisa qualitativa preocupa-se, portanto, com aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais” (SILVEIRA; CÓRDOVA, 2009, p. 32).

O formato deste estudo é o de pesquisa participante, por buscar compreender a realidade pedagógica de um grupo de professores e professoras dentro da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, do qual a própria pesquisadora faz parte, tornando essa modalidade de pesquisa mais pertinente à situação vivida. De acordo com Silveira e Córdova (2009, p. 40), “este tipo de pesquisa caracteriza-se pelo conhecimento e identificação do pesquisador com as pessoas investigadas”.

A pesquisa foi realizada junto a professores e professoras das escolas públicas municipais da rede de ensino de Porto Alegre que desenvolvem práticas pedagógicas relacionadas à Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER). O município de Porto Alegre é a capital do Rio Grande do Sul, estado ao Sul do Brasil, cuja população foi estimada em 1.479.101 habitantes, em 2018 (fonte: IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística⁹), na última pesquisa do Censo Demográfico (2010), realizada nacionalmente, a cada 10 anos, a população porto-alegrense foi registrada com 1.409.351 pessoas, sendo 285.301 delas autodeclaradas negras, ou seja, cerca de 20% da população de Porto Alegre se identifica como negra.

A Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre é composta por 98 escolas situadas, em sua grande maioria, nas periferias de Porto Alegre, em bairros onde a população vive na pobreza ou na miséria, onde se encontram inúmeras situações que

⁹ <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rs/porto-alegre/panorama>

evidenciam precárias condições de vida. São 52 escolas de Ensino Fundamental, sendo que 37 delas, além do ensino regular, oferecem o ensino na modalidade de Educação de Jovens e Adultos; 42 escolas de Educação Infantil; 1 que oferece toda a Educação Básica; 2 escolas de Ensino Médio e Profissional; 1 exclusivamente de Educação de Jovens e Adultos. Pode-se observar a distribuição dessas escolas no Mapa 1, da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre (Schneider, 2017).

Figura 3 - Mapa Rede Municipal de Ensino



Fonte: Agenda Pedagógica (2011) ¹⁰.

Cabe salientar sobre nosso local de pesquisa que Porto Alegre, em seu Plano Municipal de Educação, vigente até o ano de 2025, defende a educação das relações étnico-raciais e remonta a história de pioneirismo do município quanto às questões raciais, como podemos ver no excerto do documento do Plano Municipal de Ensino, 2015-2025:

¹⁰ Mapa “Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre”, publicado na Agenda Pedagógica de 2011: O conhecimento fazendo a diferença. Projeto Gráfico de Rosane Dias Gonzalez e atualizado na Secretaria Municipal de Ensino de Porto Alegre pela autora Rosane

Porto Alegre é uma cidade pioneira quando nos referimos a questões ligadas à Diversidade, visto que o Movimento Negro na cidade possui discussões sobre a articulação de mecanismos legais com temáticas ligadas à diversidade desde a década de setenta. O Movimento Negro, através do Grupo Palmares, com a ajuda do professor Oliveira Silveira, definem o 20 de Novembro como Dia da Consciência Negra, data que seria fixada no país como o Dia Nacional da Consciência Negra, pela Lei Federal N^o 12.519 no ano de 2011.

Ao mesmo tempo, podemos lembrar também que no ano de 1991, a Lei 6.889/91 foi colocada em trâmite pela Câmara Municipal de Vereadores e quando aprovada, dispôs “sobre a inclusão, no currículo escolar da rede municipal de Ensino Fundamental e Médio, nas disciplinas de história, de matéria relativa ao estudo da Raça Negra na formação sociocultural brasileira e dá outras providências”. Nesse mesmo ano, a Lei 6.986/91 institui a Semana da Consciência Negra do Município de Porto Alegre (PORTO ALEGRE, 2015, p. 71).

Além de referenciar a história do município quanto à luta por igualdade racial e pelo direito à educação antirracista, o documento prevê a garantia da implementação das diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e o ensino da história e da cultura afrobrasileira, africana e indígena. Isso significa que, apesar de não ter um plano próprio de implementação das diretrizes citadas, o município sinaliza estar de acordo com a sua efetivação.

Redirecionando os passos: no meio do caminho havia uma pedra e foi chamada de Pandemia

Proposta de tese aprovada, rotas ajustadas e planejadas, caminho ainda lento, passos curtos, mas firmes de uma pesquisadora-professora da Educação Básica. Escolhas feitas e fundamentadas, roteiros planejados e o primeiro passo é dado. A primeira coleta de dados realizada através de um formulário *online*, destinado a professores e professoras da rede de ensino estudada e o período delimitado, março de 2020. Tal procedimento foi fundamental para que se pudesse chegar a práticas pedagógicas e, assim, a professores e professoras que pudessem ser parceiros e parceiras nessa pesquisa, possibilitando-nos uma segunda coleta de dados através de entrevistas e observações em suas respectivas escolas.

Mas no meio do caminho tinha uma pedra, na realidade não era uma simples pedra que se poderia, com algum esforço, tirar do caminho e seguir o curso planejado. Essa pequena pedra pareceu intransponível por algum tempo, na verdade era uma pedra minúscula, um invisível vírus que modificou nosso cotidiano, tornando risco de

morte simples ações, para todos e todas. Na medida em que o vírus foi se espalhando, nossa vida cotidiana também foi sendo profundamente alterada.

No final do ano de 2019, uma nova doença, denominada COVID-19, foi detectada pela primeira vez na cidade de Wuhan na China. Essa nova doença, provocada por um tipo de Corona Vírus, depois chamado de Sars-CoV-2, foi detectada na cidade, espalhando-se rapidamente por toda China e, depois, no mundo todo. A Organização Mundial da Saúde (OMS) decretou a incidência da doença como uma pandemia, no dia 11 de março de 2020. Uma pandemia se caracteriza pela disseminação de determinada doença em diferentes continentes do planeta, com transmissão de pessoa a pessoa¹¹.

Em Porto Alegre, o decreto 20.534 de 31 de março de 2020 (PREFEITURA MUNICIPAL DE PORTO ALEGRE, 2020) instaurou o estado de calamidade pública no município, proibindo, dentre outras atividades, o ensino presencial em todas as escolas de todas as redes que atuam na cidade. No início desse período, não se imaginava quanto tempo as atividades ficariam suspensas, e as expectativas de reabertura foram sendo frustradas a cada novo decreto municipal, com o agravamento da pandemia.

Tal realidade impôs repensar a coleta das informações. Nosso formulário *online* foi realizado no período previsto, março de 2020; tivemos o total de 213 respostas, sendo validadas 200 delas. Porém, a segunda fase de nossa pesquisa, a observação em escolas, que seriam selecionadas a partir desse formulário, ficou completamente inviabilizada pelas restrições impostas pela pandemia. Avaliamos que, mesmo com a possibilidade de reabertura em um curto espaço de tempo, a realidade escolar estaria tão modificada que talvez nos impedisse de analisar o nosso interesse de estudo. Sendo assim, a possibilidade de realizar essa fase foi descartada, ainda em abril de 2020.

Diante de tal empecilho, tivemos que traçar nova estratégia e decidimos que entrevistas com professoras e professores da RME/POA, selecionadas e selecionados a partir dos formulários aplicados, seriam nossa melhor opção visto que essas entrevistas poderiam ser realizadas de forma remota. Sendo assim, redirecionamos nossa pesquisa para que as questões propostas pudessem ser respondidas com outro formato de estudo, tendo a entrevista semiestruturada como

¹¹ Informações obtidas no site da Organização Mundial da Saúde (OMS) em fevereiro de 2021.

instrumento de coleta de dados. Importante ressaltar que essa mudança implicou em não selecionarmos uma escola para aprofundar o estudo, nesse cenário, mas compreender a professora e o professor como sujeitos imprescindíveis no processo de implementação das leis 10.649/03 e 11.645/08. Portanto, ouvir o que essas e esses informantes estratégicos têm a dizer sobre seu fazer pedagógico, em Educação das Relações Étnico Raciais, nos permitiu compreender essas ações e buscar as respostas para nossas questões.

Os procedimentos para coleta das informações em etapas

A primeira etapa da coleta de informações foi a divulgação de um questionário *online*, disponibilizado à participação de todos e todas as 268¹² professores e professoras cotistas da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre na pesquisa, se assim optassem. O formato foi o de formulário *online* com o objetivo de mapear o que professores e professoras pensam sobre educação das relações étnico-raciais e suas práticas pedagógicas na Rede Municipal. O formulário contou com questões fechadas, no sentido de se ter uma visão geral sobre os cotistas, no município, e outras abertas, a partir das quais foram selecionados os profissionais para a realização de uma entrevista semiestruturada sobre sua prática pedagógica em ERER.

A segunda etapa, cuja ferramenta para a coleta foi a entrevista semiestruturada, buscou entender como o professor ou a professora pensa, planeja e realiza sua prática pedagógica entorno da ERER. As entrevistas semiestruturadas, de acordo com Triviños (1987), possibilitam a quem entrevista estabelecer com seus informantes uma conversa fluida, mas com objetivos bem definidos. A conversa precisa ser conduzida pela pesquisadora ou pelo pesquisador de modo que a entrevistada ou o entrevistado lhe forneça as informações buscadas, mas sem configurar um questionário ou uma entrevista fechada, onde apenas questões previamente organizadas são utilizadas.

Podemos entender por entrevista semi-estruturada, em geral, aquela que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de

¹² Número levantado em pesquisa no Diário Oficial de Porto Alegre, levantamento explorado no capítulo “Sobre Educação como política social e Cotas na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre”

interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante. Desta maneira, o informante, seguindo espontaneamente a linha de seu pensamento e de suas experiências dentro do foco principal colocado pelo investigador, começa a participar na elaboração do conteúdo da pesquisa (TRIVIÑOS, 1987).

O roteiro das entrevistas previu questões sobre o fazer pedagógico em EREER, suas atividades nos coletivos dedicados à EREER que participam (retomaremos esse critério de seleção dos informantes no capítulo sobre os achados dos formulários) e prática em sala de aula, bem como questões sobre a identidade racial das entrevistadas e do entrevistado e sobre cotas raciais. As perguntas seguiram esse roteiro, não sendo exatamente iguais, pois a participação e a individualidade de cada uma e um influenciam na condução da entrevista. Quaresma e Boni (2005) corroboram essa perspectiva quanto às entrevistas semiestruturadas.

As entrevistas semi-estruturadas combinam perguntas abertas e fechadas, onde o informante tem a possibilidade de discorrer sobre o tema proposto. O pesquisador deve seguir um conjunto de questões previamente definidas, mas ele o faz em um contexto muito semelhante ao de uma conversa informal. O entrevistador deve ficar atento para dirigir, no momento que achar oportuno, a discussão para o assunto que o interessa fazendo perguntas adicionais para elucidar questões que não ficaram claras ou ajudar a recompor o contexto da entrevista, caso o informante tenha “fugido” ao tema ou tenha dificuldades com ele. Esse tipo de entrevista é muito utilizado quando se deseja delimitar o volume das informações, obtendo assim um direcionamento maior para o tema, intervindo a fim de que os objetivos sejam alcançados (QUARESMA; BONI, 2005, p.75).

As entrevistas foram realizadas com três professoras e um professor, durante o mês de maio de 2020, cada uma em uma reunião remota, realizada através da ferramenta *StreamYard* e gravada de maneira privada na plataforma *Youtube*. A primeira entrevista, com a professora L., foi a mais extensa, sendo realizada em dois momentos, fomos interrompidas por um evento familiar da professora, totalizando uma hora e trinta e sete minutos de conversa. As demais entrevistas, com as professoras C. C. e C. Q. e o professor B., ocorreram cada uma em um encontro e totalizaram por volta de uma hora cada.

Ainda ao longo da construção dos dados, houve a necessidade de realizar uma terceira etapa da pesquisa, uma entrevista de aconselhamento intelectual com uma autoridade na área da educação antirracista. Essa entrevista foi realizada de maneira não estruturada, virtual, com a professora da FAGED/UFRGS, Dr.^a Gládis Kaercher,

coordenadora do programa UNIAFRO/UFRGS, membra do GT-26^a do Tribunal de Contas do Estado do RS.

Procedimentos para análise das informações

Os procedimentos adotados para análise das informações foram baseados na técnica da Análise de Conteúdo, proposta por Laurence Bardin (2011). De acordo com a autora, essa técnica permite que possamos abordar os materiais a serem analisados a partir de duas funções: a função heurística, que permite “enriquecer a tentativa exploratória”, e a função “administração de provas”, que permite confirmar ou não hipóteses pré-existentes. Uma não invalida a outra, e ambas podem estar presentes em uma mesma análise.

Com o objetivo de construir a análise a partir do material coletado e sobre ele constituir uma maneira de aprofundar as questões levantadas, buscamos nessa técnica o suporte capaz de viabilizar essa análise e ainda nos permitir maleabilidade no tratamento do material.

A análise de conteúdo (seria melhor falar de análises de conteúdo), é um método muito empírico, dependente do tipo de «fala» a que se dedica e do tipo de interpretação que se pretende como objectivo. Não existe o pronto-a-vestir em análise de conteúdo, mas somente algumas regras de base, por vezes dificilmente transponíveis. A técnica de análise de conteúdo adequada ao domínio e ao objectivo pretendidos tem que ser reinventada a cada momento (BARDIN, 2011, p. 31).

Portanto, nesta pesquisa, buscamos na Análise de Conteúdo apoio teórico (e técnico) pela possibilidade de “ver o que dá” (BARDIN, 2011, p. 30), ou seja, estarmos atentos às categorias que podem emergir dos materiais analisados, para que se alcance o resultado pretendido.

Cuidados Éticos da Pesquisa

Esta pesquisa considerou os preceitos éticos da pesquisa com seres humanos, adotados na Resolução nº 510/ 2016 do Conselho Nacional de Saúde, que dispõe sobre as normas aplicáveis à pesquisa em Ciências Humanas e Sociais. De acordo com os artigos 10 e 11 da referida resolução, os quais definem, respectivamente, que:

O pesquisador deve esclarecer ao potencial participante, na medida de sua compreensão e respeitadas suas singularidades, sobre a natureza da pesquisa, seus objetivos, métodos, direitos, riscos e potenciais benefícios. O consentimento do participante da pesquisa deverá ser particularmente garantido àquele que, embora plenamente capaz, esteja exposto a condicionamentos específicos, ou sujeito à relação de autoridade ou de dependência, caracterizando situações passíveis de limitação da autonomia (CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE, 2016, p. 6).

Foi utilizado um documento, que chancelou esse compromisso, qual seja: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

A preservação da identidade das professoras e do professor participantes foi garantida e, conforme o previsto, a pesquisa não implicou em riscos, mesmo que mínimos, aos participantes, considerando que seu desligamento do estudo poderia ser requisitado a qualquer tempo e que os procedimentos adotados não foram evasivos.

6 – A coleta e os dados: professoras e professores sujeitas e sujeitos da pesquisa

A metodologia da pesquisa sofreu alterações em razão da impossibilidade de realizar atividades de forma presencial, junto às escolas da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre (RME/POA), devido à Pandemia de Covid-19 que se estabeleceu na cidade durante o período planejado para as observações e entrevistas. Diante desse empecilho significativo, decidiu-se realizar o formulário *online* já previsto, distribuído pelas redes sociais, WhatsApp e Facebook, em grupos vinculados a professores e professoras da rede de ensino estudada, para, a partir dele, selecionar participantes para serem entrevistados.

O formulário foi estruturado com 25 perguntas, sendo 6 questões de identificação de professoras e professores, 10 questões sobre sua vida funcional e 9 questões acerca do tema estudado, sendo 3 delas dissertativas. A partir das respostas, foram selecionados um professor e quatro professoras, cujos projetos ou coletivos de educação antirracista foram citados de forma significativa. As selecionadas e o selecionado foram convidados a conceder entrevistas sobre suas ações em educação antirracista. Neste capítulo analisaremos as 200 respostas acerca da identificação e da vida funcional das e dos participantes. No capítulo “ERER na RME/POA”, analisaremos as 200 respostas concernentes às questões sobre Educação das Relações Étnico-raciais. No capítulo “Coletivos organizados para promover ERER na RME/POA”, analisaremos as entrevistas realizadas.

Todas as questões objetivas contaram com a opção “Não quero responder”, bem como, no caso das questões dissertativas, foi indicada essa opção no corpo da pergunta. Os dados foram coletados ao longo do mês de março de 2020, período no qual o formulário de coleta esteve disponível e circulando nas redes sociais citadas, sendo disparados em grupos como: Professores de Porto Alegre, Ayá Professoras Negras de Porto Alegre, ATEMPA (Associação dos Trabalhadores em Educação do Município de Porto Alegre), Trabalhadores em Educação, circulando, a partir disso, nos mais diferentes grupos das escolas da rede.

Obtivemos o total de 213 respostas, depois de descartadas as respostas em duplicidade e eventuais respostas de sujeitos que não eram professores nem professoras da RME/POA, chegamos ao total de 200 respostas válidas, configurando uma amostra significativa da rede de ensino estudada.

A referência quanto ao número total de professores e professoras na rede foi buscada através do Portal Transparência¹³ e, de acordo com os dados oficiais do governo, em março de 2020 (mês da coleta dos questionários), observou-se 3546 professores e professoras na folha de pagamento municipal, sendo 3501 vinculados à Secretaria Municipal de Educação e 45 vinculados à Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social e Esporte. Sendo assim, a nossa amostra representa pouco mais de 5,5% do professorado municipal.

Sendo o magistério público municipal composto majoritariamente por mulheres, referir-nos-emos às participantes da pesquisa no gênero feminino, ao analisar os dados coletados em suas generalizações, salvo quando a informação analisada for pertinente a um indivíduo, ou indivíduos do sexo masculino, exclusivamente.

Nosso formulário¹⁴ contou com 10 questões quanto à vida funcional das professoras, são elas:

1. Você é educador/educadora na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre?
2. Qual forma de ingresso na RME/POA?
3. Qual sua área de concurso?
4. Em que nível de ensino atua na RME/POA?
5. Qual carga horária trabalha na RME/POA?
6. Trabalha em outra rede de ensino?
7. Quantas horas trabalha em outra/s rede/s de ensino?
8. Em quais disciplinas atua na RME/POA? Selecione todas as opções de acordo com as possibilidades do Sistema de Informações Educacionais (SIE).
9. Qual seu local de trabalho na RME/POA?
10. Qual seu ano de ingresso na RME/POA?

Com exceção da pergunta 10, cuja resposta foi escrita por cada participante, as demais foram perguntas com respostas em múltipla escolha, questões 1, 2, 5, 6 e 7, nas quais cada participante selecionou uma resposta dentre as possibilidades, ou perguntas com respostas em caixa de seleção, questões 3, 4, 8 e 9, onde cada participante pode selecionar mais de uma resposta para cada pergunta.

A partir das respostas, podemos identificar informações quanto as nossas participantes. Quanto ao perfil funcional das participantes da pesquisa podemos afirmar que a maioria, 96,5%, ingressou no serviço público através de concurso, sendo membras do quadro efetivo do município. Apenas 3%, ou seja, 6 indivíduos

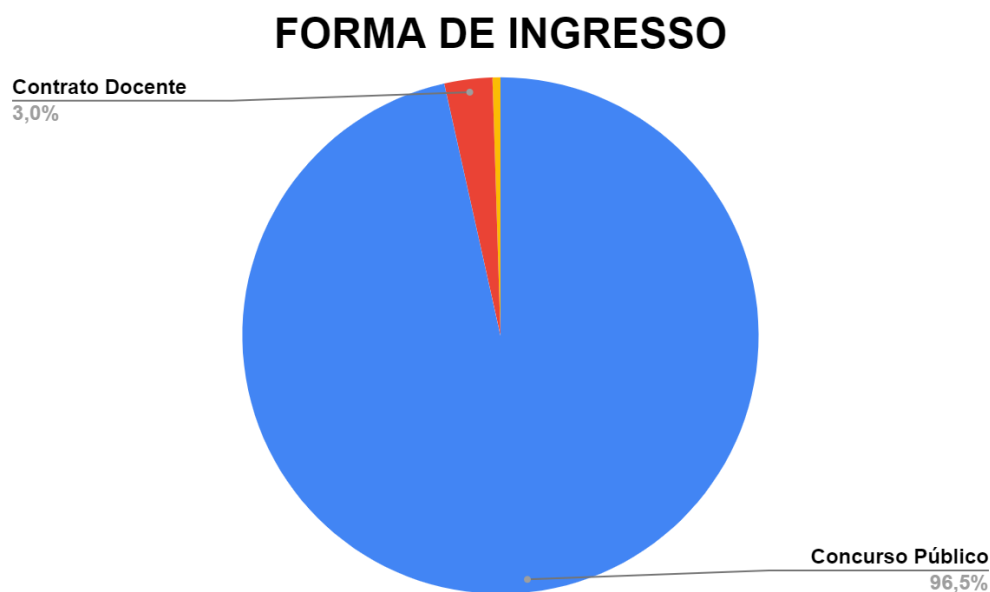
¹³ http://www2.portoalegre.rs.gov.br/transparencia/default.php?p_secao=11

¹⁴ O formulário completo, com as perguntas, respostas de múltipla escolha e de caixa de seleção, está anexado ao final da tese.

ingressaram por contrato docente, modalidade de ingresso que começou a ocorrer na prefeitura de Porto Alegre somente na última gestão (2016-2020), a partir de 2019. Ainda, uma estagiária respondeu ao nosso questionário.

Apesar da política de ingresso ter sido modificada recentemente, abrindo a possibilidade de contratações emergenciais, a grande maioria das professoras na RME/POA, 3446 (93,3%), é concursada e apenas 247 (6,7%) exercem suas atividades através de contratos temporários. A proporção entre professoras efetivas (concursadas) e temporárias (contratadas) que observamos nas respostas e o efetivo funcional da Rede Municipal de Ensino, em março de 2020, em termos percentuais, são equivalentes, embora exista uma pequena diferença, entre eles, a qual nós não julgamos significativa.

Figura 4 - Gráfico Formas de ingresso na RME/POA

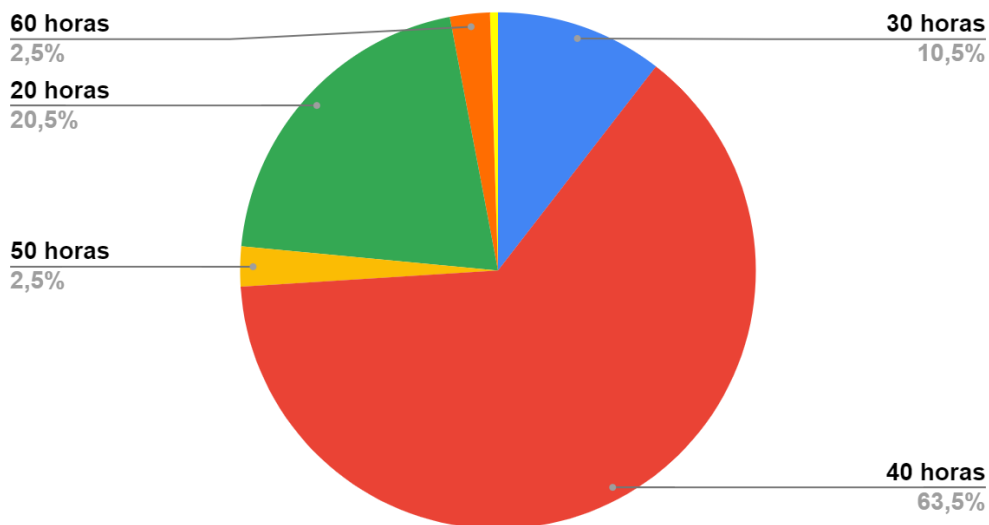


Fonte: A autora (2021)

Mais da metade das professoras, 63,5%, trabalha 40 horas na RME/POA, à disposição dessa carga horária. No ano de 2020, previa 34 períodos de 45 minutos, ou seja, 25,5 horas, em sala de aula e 6 períodos de 45 minutos de planejamento na escola, 4,5 horas.

Figura 5 - Gráfico - carga horária das entrevistadas na RME/POA

CARGA HORÁRIA NA RME/POA



Fonte: A autora (2021)

O planejamento para 40 horas é complementado com dois turnos semanais, conhecidas como “hora atividade”. A “hora atividade dentro da escola” (HADE) é realizada por todos e todas professoras dentro da escola e em um turno, sendo permitida a realização de “hora atividade fora da escola” (HAFE), em somente um turno semanal e apenas para profissionais com essa carga horária na mesma escola, desde que nenhuma delas desenvolvam atividades em EJA.

Ainda fazem parte das atividades docentes horários de reuniões, majoritariamente realizadas em até 10 sábados anuais, com essa carga horária compensada em dias de “hora atividade dentro da escola” (HADE), ou seja, troca-se o sábado trabalhado por um turno de planejamento, que deveria ser realizado na escola, durante a semana.

Ao detalhar essa rotina da escola pública municipal, buscamos compreender qual tempo essas professoras podem dedicar ao planejamento de suas atividades docentes e, eventualmente, à formação continuada, visto que nas entrevistas realizadas a formação continuada é citada como fonte de informações, quanto à ERER.

Tabela 3 - Relação hora-aula e horas planejamento na RME/POA

Carga horária	Horas-aula		Hora-atividade		HAFE
	Períodos (45min)	Tempo	Períodos (45min)	Tempo (aproximado) ¹⁵	
10h	8	6h	4	3h30min	Não
20h	17	12h45min	8	7h15min	Não
30h	25	18h45min	12	11h	Não
40h	34	25h30min	16	14h30min	1 TURNO
50h	42	31h30min	20	18h	1 TURNO
60h	51	38h15min	24	21h45min	1 TURNO

Fonte: tabela elaborada pela autora com base em informações obtidas junto a direções de escolas da RME/POA.

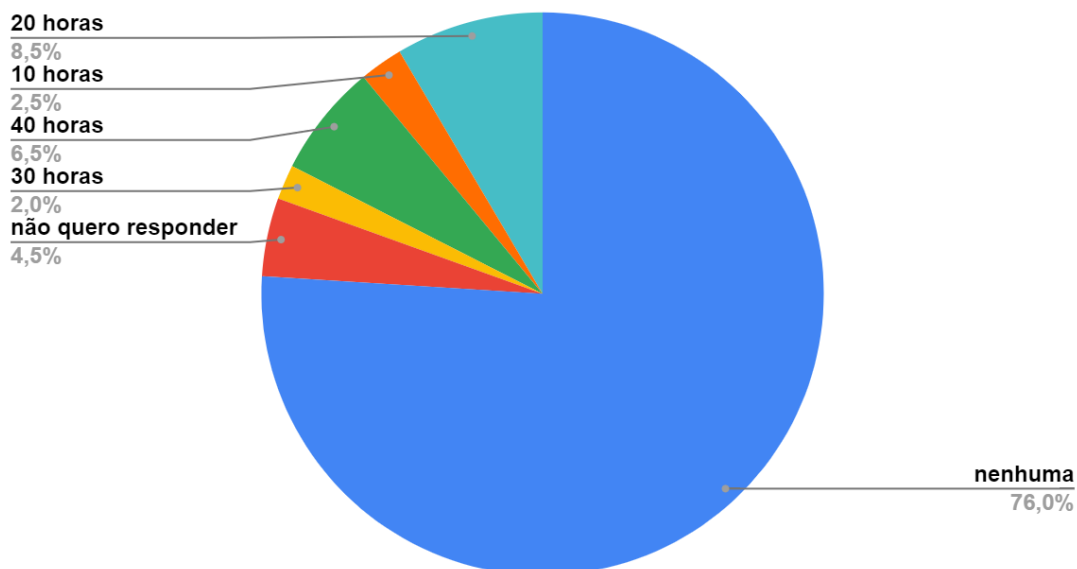
Na RMEPOA, desde a implementação da lei do piso, em 2009, permitia-se que o professor pudesse fazer parte da sua carga horária de planejamento fora da escola, período da semana que era conhecido como HAFE (hora atividade fora da escola). Em geral, esse período compreendia um turno a cada cinco de trabalho, já que a maioria das escolas conseguia organizar seus horários para permitir esse manejo da carga horária dos professores e professoras. [...]. Entretanto, no início de 2018, a Smed determinou que professores e professoras fizessem toda sua carga horária na escola [...]. A nova regra permitia que apenas professores e professoras que lecionassem 40 horas, em sala de aula, na mesma escola – não permitido àqueles professores e professoras em funções de equipe diretiva, como supervisão, coordenação de turno, orientação e direção – pudessem fazer apenas um turno de planejamento fora da escola. Os demais professores e professoras que lecionassem menos de 40 horas na mesma escola, estivessem em função de direção, coordenação, supervisão ou direção, ou até mesmo trabalhassem 40 horas, mas em escolas diferentes, não teriam direito à poder organizar sua carga horária para trabalhar fora da escola (AGUIAR, 2019,p. 61).

Importante também sabermos que 76% dedicam-se exclusivamente ao magistério municipal. Com isso podemos inferir que o tempo de dedicação para sua carreira e de investimento em formação, visando-a pode ser mais efetivo, na medida em que apenas 24% dividem seu cotidiano com outra rede de ensino.

¹⁵ Essa tabela não contabiliza o horário de intervalo/recreio diário, esse tempo, embora não seja obrigatoriamente de atividade docente direta, é horário de trabalho das professoras e professores estando essas e esses à disposição da escola para realizar atividades, portanto contado dentro de sua carga horária de trabalho.

Figura 6 - Gráfico Carga horária das sujeitas da pesquisa em outras redes de ensino

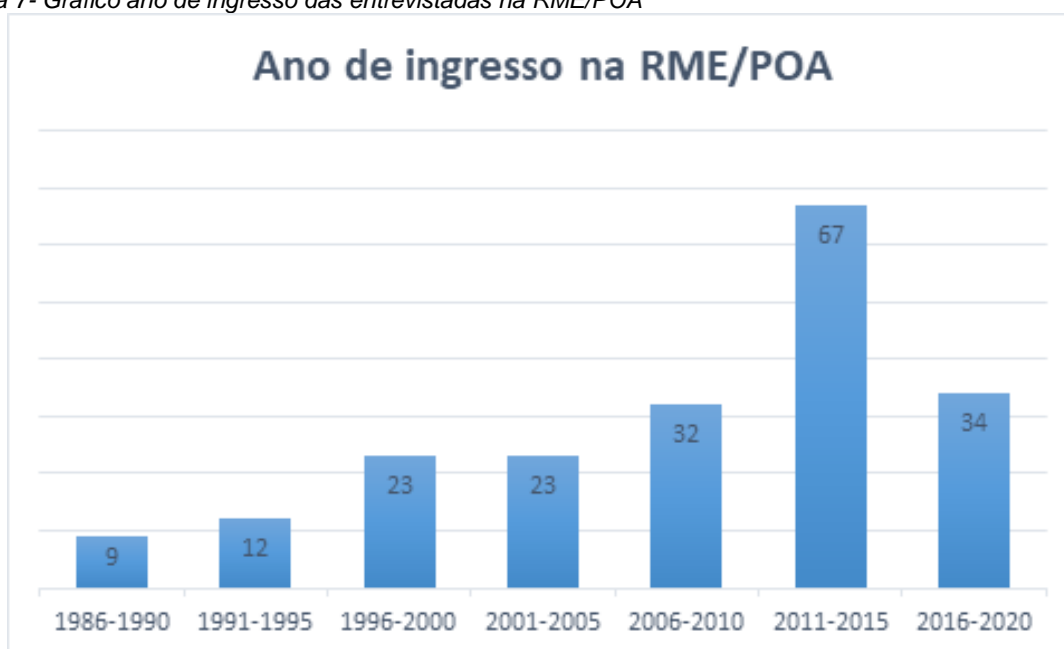
CARGA HORÁRIA - OUTRAS REDES DE ENSINO



Fonte: A autora (2021)

Quanto ao ano de ingresso no magistério público municipal, observamos que a experiência docente das sujeitas na Rede Municipal de POA é de, em média, 12 anos e meio de trabalho, tendo a sujeita com mais experiência 34, nessa rede, e a menos experiente ingressado em 2020. A sujeita com mais tempo no magistério da rede municipal de ensino teve seu ingresso em 1986 e a com menos tempo ainda não completou seu primeiro ano, tendo ingressado em 2020. Porém, o maior número de sujeitas ingressou especificamente no ano de 2014 (23 sujeitas), seguido de 2015 e 2016 (14 sujeitas cada), 2011, 2012 e 2013 (10 sujeitas cada). No gráfico a seguir, observamos o ingresso na RME/POA por faixas agrupadas em 5 anos, a maior parte das sujeitas tem pelo menos 5 anos de experiência na RME/POA.

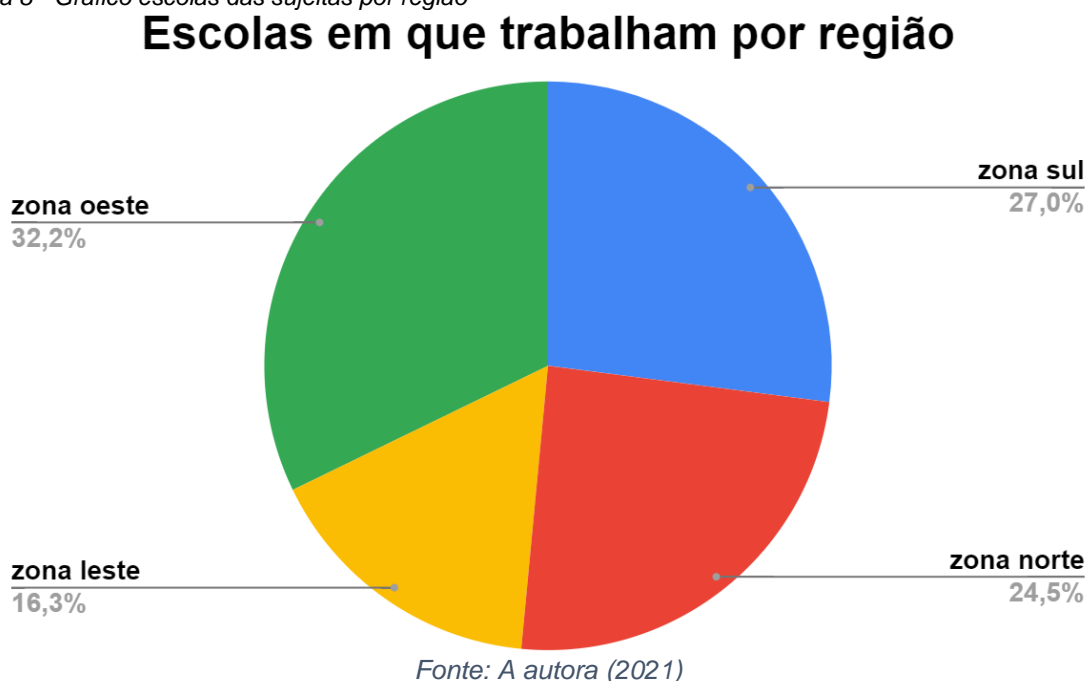
Figura 7- Gráfico ano de ingresso das entrevistadas na RME/POA



Fonte: A autora (2021)

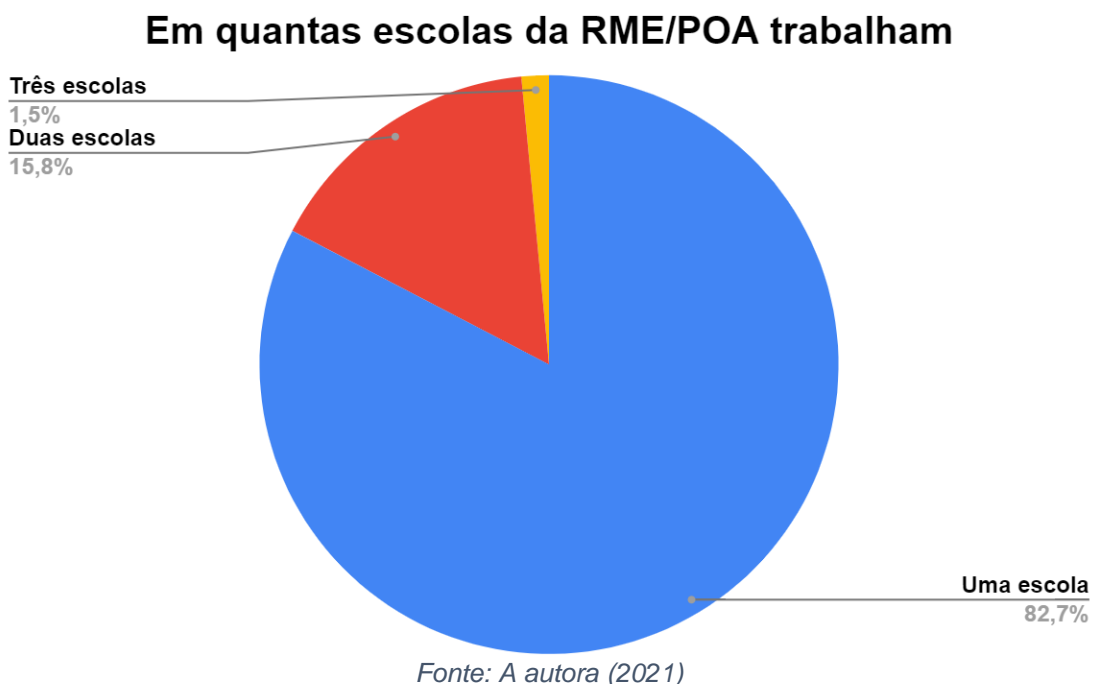
Quanto às escolas em que nossas sujeitas exercem as funções do magistério, dividimos, tal como a Secretaria Municipal de Educação, a cidade em regiões e observamos que sua distribuição é equilibrada, tendo representação de todas as regiões, embora algumas escolas não tenham tido representantes. No gráfico a seguir, pode-se observar a porcentagem de professoras por região. Trabalham em escolas da Zona Sul da cidade de Porto Alegre 63 sujeitas (27% das nossas participantes); na Zona Oeste trabalham 75 sujeitas (32,2% das nossas participantes); na Zona Leste trabalham 38 sujeitas (16,3% das nossas participantes); e 57 sujeitas (27% das nossas participantes) trabalham na Zona Norte.

Figura 8 - Gráfico escolas das sujeitas por região



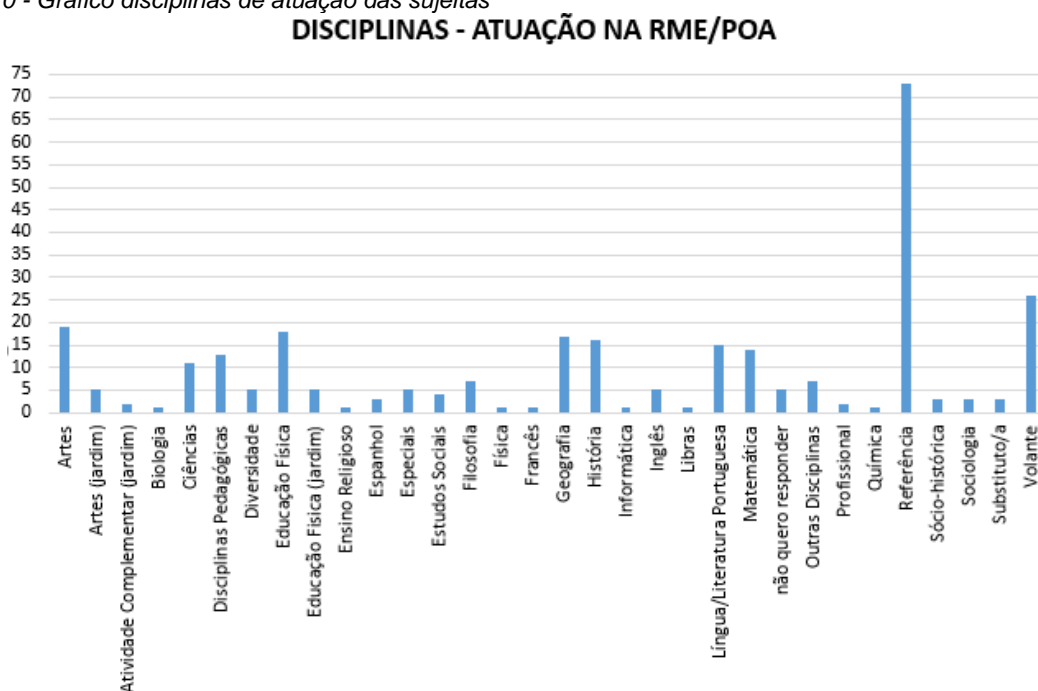
Temos, ao todo, um número maior de professoras por região nas quais trabalham do que o de entrevistadas, porque algumas professoras trabalham em mais de uma escola, localizadas em diferentes regiões da cidade. Ainda sobre o local de trabalho, a grande maioria, 162, trabalha em uma só escola da RME/POA. Algumas, 31, trabalham em duas escolas. Apenas 3 trabalham em três escolas e 4 não responderam à questão. Assim como inferimos que atuar numa mesma rede propicia maior dedicação a ela, o fato de a maioria das professoras atuarem em apenas uma escola pode facilitar um aprofundamento na relação com a comunidade escolar, embora saibamos que essa relação é perpassada por muitos outros aspectos não abordados neste estudo.

Figura 9 - Gráfico quantidade de escolas em que trabalham as sujeitas da pesquisa



As disciplinas ministradas por nossas sujeitas são bem variadas, destacando-se, em número de atuações, a “referência” e o “volante” das vagas ocupadas por professoras generalistas (pedagogas/os e formadas/os em magistério). Grande parte atuando nos anos iniciais do Ensino Fundamental e na Educação Infantil, também é essa a grande maioria das professoras e professores da RME/POA no geral. Quanto às outras disciplinas representadas, pode-se observar que as disciplinas citadas como “preferenciais” para o desenvolvimento das atividades em ERER têm um número de representantes um pouco maior que as demais, sendo elas: Artes, História, Geografia, Língua e Literatura Portuguesa.

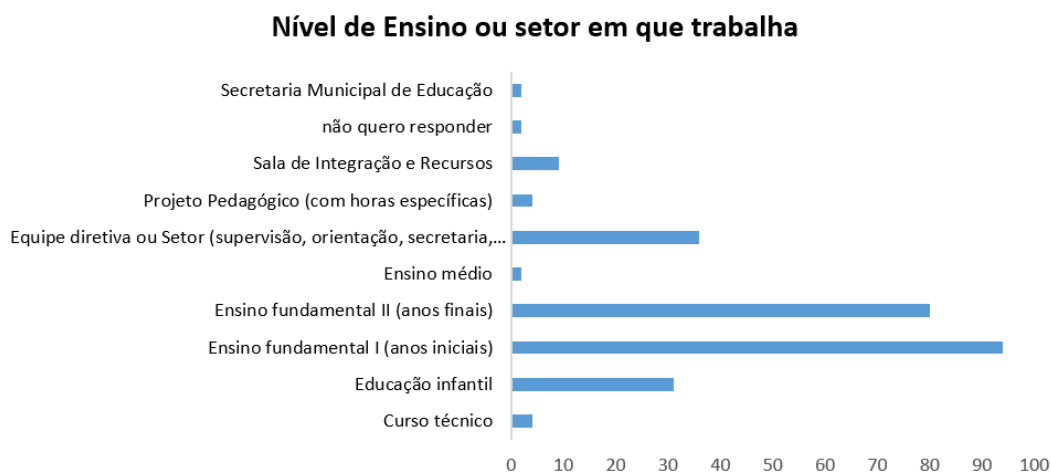
Figura 10 - Gráfico disciplinas de atuação das sujeitas



Fonte: A autora (2021)

No gráfico seguinte, expondo a atuação das professoras parceiras, confirma-se que a maioria atua em sala de aula, no Ensino Fundamental (anos iniciais e finais), seguidos de Equipe diretiva e Educação Infantil.

Figura 11 - Gráfico nível de ensino em que trabalham as



Fonte: A autora (2021)

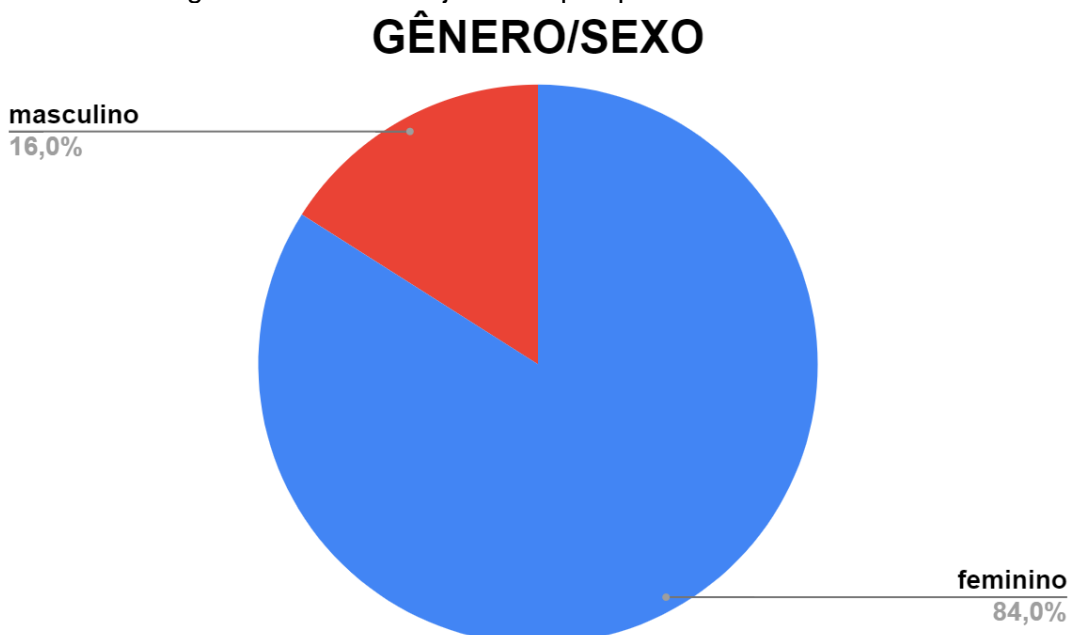
Quanto aos dados de identificação, tivemos 6 questões. Delas, a primeira, quanto ao nome das sujeitas, não será divulgada, apenas foi solicitada para que se pudesse verificar a relação delas com o serviço público municipal. Seguem as questões de identificação:

1. Nome completo (essa informação não será divulgada em hipótese alguma)
2. Qual sua faixa etária?
3. Como te identificas quanto a gênero/sexo?
4. Como te declaras quanto à cor/raça? (caso não queira responder, escreva NÃO QUERO RESPONDER)
5. Como te classificas quanto à cor/raça de acordo com as categorias utilizadas pelo IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) no último censo?
6. Ingresso pelo sistema de cotas raciais?

O público pesquisado é composto por 84% de pessoas identificadas como do gênero feminino, refletindo a predominância das mulheres no magistério, observada em pesquisas como a de Sá e Rosa (2004), por exemplo, publicada no III Congresso Brasileiro de História da Educação. As autoras realizaram uma revisão bibliográfica na qual analisam a crescente feminização do magistério e buscam explicações sobre o fenômeno.

Já no início do século XX, as mulheres vão se tornando maioria no exercício da profissão docente, enquanto os homens vão ocupando os postos superiores na hierarquia burocrática. Hoje assistimos a presença cada vez menor dos homens nesse cenário. O crescente desprestígio da profissão docente, sobretudo como decorrência dos baixos salários, explica em algumas pesquisas, em grande parte o processo cada vez maior de evasão de professores e professoras, que atinge sobremaneira os docentes do sexo masculino (SÁ; ROSA, 2004, p. 1).

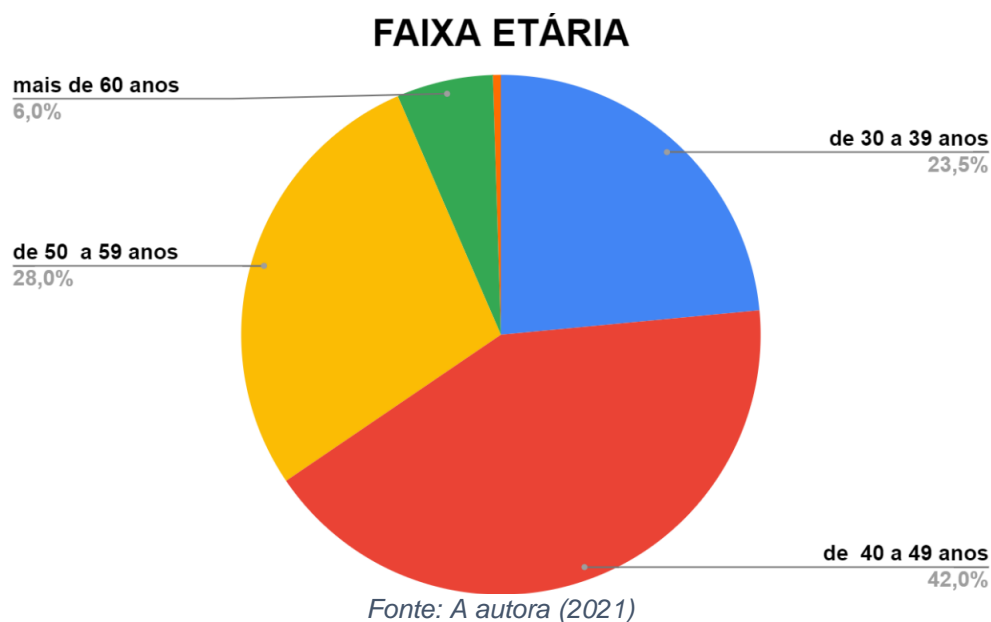
Figura 12 - Gráfico gênero/sexo das sujeitas da pesquisa



Fonte: A autora (2021)

Observa-se que a faixa etária das sujeitas é distribuída em três principais grupos, o primeiro de 42%, na faixa etária entre 40 e 49 anos, seguido por parcelas mais equilibradas, de pessoas na faixa etária dos 50 a 59 anos (28%) e dos 30 aos 39 anos (23,5%).

Figura 13 - Gráfico faixa etária das sujeitas



Quanto à faixa etária, podemos afirmar que nossa amostra tem grande número de sujeitas perto da idade de aposentadoria e também inferimos que o grupo é experiente

Quanto à autodeclaração de cor/raça, a primeira pergunta foi como cada sujeita e sujeito se autodeclara livremente, sem nenhuma referência para auxiliar nessa declaração, apenas a possibilidade de escrever “não quero responder”. Nessa questão, a diversidade de respostas foi grande, podendo-se perceber uma falta de compreensão, em alguns casos, quanto ao conceito de raça. De acordo com Munanga (2001), quando nos referimos à raça, no que diz respeito à humanidade, não estamos nos referindo à raça biológica, que sabidamente não existe entre seres humanos, mas sim ao conceito sociológico de raça, ou seja, estamos nos referindo a todo construto social, edificado com base nas diferenças de fenótipo entre brancos e não brancos.

Isso quer dizer que, embora não existam “raças” humanas do ponto de vista biológico, as condições que criaram o racismo foram baseadas nas diferenças visíveis de um ser para outro. “Descobrir”, através de pesquisas que realmente nossas

diferenças genéticas não são significativas a ponto de justificar o conceito de raça biológica, não extinguiu o efeito da crença nessas diferenças, construída ao longo de séculos de discriminação sofrida por não-brancos. Assim nos diz Petrucelli e Saboia (2013):

Se o conceito de raça não corresponde a nenhuma realidade científica – do ponto de vista da genética – ele, sim, representa uma realidade social, desde que remete a uma organização perceptiva comum de referências à diversidade humana (PETRUCELLI; SABOIA, 2013, p. 15)

Ao questionarmos a raça/cor das sujeitas, optamos por possibilitar primeiro que cada uma pudesse fazer sua autodeclaração livremente. Autodeclarar-se negro ou negra, num país como o Brasil, em que identidades raciais são construídas com base nas diferenças entre brancos e não brancos e nos mitos acerca da superioridade de dos primeiros sobre os segundos, não é uma atitude simples. A Dr.^a Neusa Santos Souza, no início da década de 80, realizou um estudo que se tornou um clássico sobre a identidade negra brasileira. Em “Tornar-se negro” (Santos, 1983) a autora discorre sobre “as vicissitudes da identidade do negro em ascensão (sic) social” e nos mostra o quanto a identidade negra é carregada de estereótipos negativos. Podendo levar sujeitos e sujeitas a negarem sua pertença racial.

O sujo está associado ao negro: à cor, ao homem e à mulher negros. A linguagem gestual, oral e escrita institucionaliza o sentido depreciativo do significante negro: o “Aurélio”, por exemplo, - para citar apenas um dos nossos mais conceituados dicionários – vincula o verbete NEGRO (sic) aos atributos sujo, sujeira, entre dez outros de caráter pejorativo. O negro acreditou no conto, no mito e passou a ver-se com os olhos e a falar como o dominador (SOUZA, 1983, p. 29).

A Tabela seguinte resume as respostas quanto à autodeclaração livre:

Tabela 4 - Autodeclaração cor/raça

TABELA RESUMO QUANTO A AUTODECLARAÇÃO DE COR/RAÇA	
1. Branca/Branco	117
2. Negra/Negro	39
3. Preta/Preto	15
4. Parda/Pardo	6
5. Multiétnico/miscigenado/mistura	4
6. Branca latina/Branco misturado/branco miscigenado	3
7. Afrodescendente	3
8. Parda/negra/indígena- parda de pele e preta de alma	2
9. Marrom/indefinida	1
10. Raça Humana	2
11. Brasileiro	1

12. Seres humanos não tem cor ou raça, apenas etnias	1
13. Não me declaro	1
14. Não quero responder	5

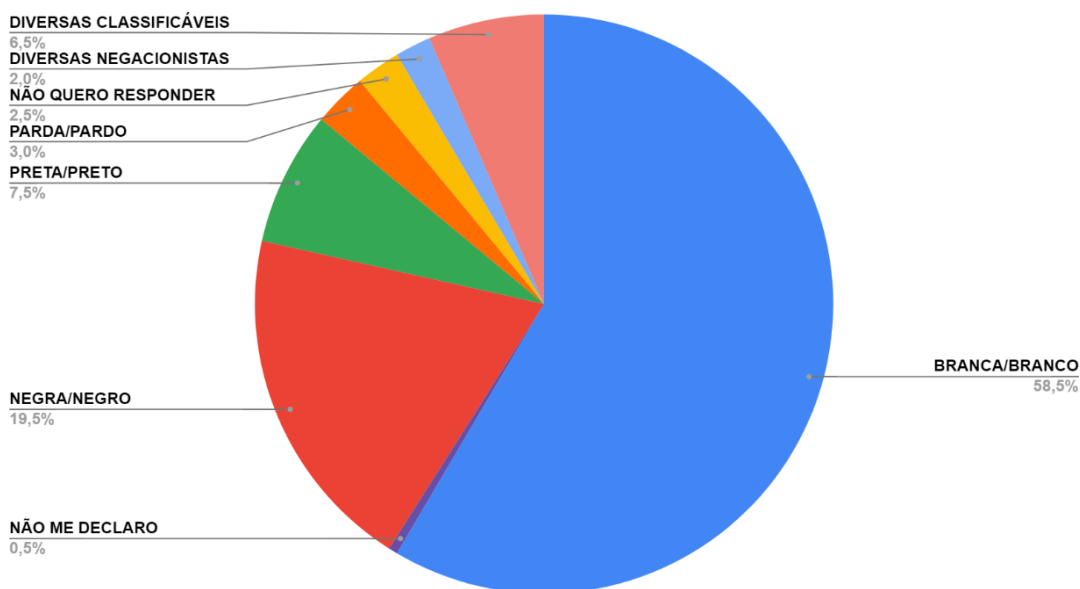
Fonte: A autora (2021)

Podemos observar que 88,5% das sujeitas autodeclararam sua cor/raça em consonância com as categorias propostas pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), quais sejam: branca, preta, amarela, parda, indígena, compreendendo, também de acordo com os dados fornecidos pelo mesmo Instituto, que a categoria negra/negro é composta por todas e todos aqueles que se autodeclararam pretas, pretos, pardas ou pardos, pois estes estariam reconhecendo sua ascendência africana. Essa parcela pode ser observada na TABELA RESUMO, QUANTO à AUTODECLARAÇÃO COR/RAÇA, nos itens 1, 2, 3 e 4.

Categorias diversas estão representadas nos itens 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11 e 12 e significam 8,5% das respostas obtidas. Essas respostas revelam certo desconhecimento quanto à classificação de cor/raça, embora, da 5ª até a 9ª respostas, revelam autoidentificações, podendo ser interpretadas e classificadas de acordo com as categorias propostas pelo IBGE. Já as respostas 10, 11 e 12 revelam um pensamento que busca negar a classificação cor/raça. A consequência desse posicionamento, seja por acreditar que realmente não existem essas diferenças, seja por ocultarem posições mais conservadoras, pode ser negar a existência do racismo.

Figura 14 - Gráfico autodeclaração

AUTODECLARAÇÃO LIVRE COR/RAÇA



Fonte: A autora (2021)

Após a pergunta livre, pedimos para que cada uma se classificasse (autoclassificação) de acordo com as categorias propostas no último Censo¹⁶. A autoclassificação consistiu em apresentar as categorias desejadas e solicitar às sujeitas que definissem qual seria a mais adequada a sua percepção de si mesma. Como indicado anteriormente, as categorias utilizadas pelo IBGE são: Branca, Preta, Parda e Amarela¹⁷, referindo-se a raça/etnia, sendo que Preta e Parda compõem a categoria Negra. Acrescentamos a essas categorias a opção “não quero responder”, por entender que o tema é sensível e buscar não constranger as participantes a classificarem-se sem ter certeza do que estão escolhendo.

Tabela 5 -Gráfico autoclassificação cor/raça IBGE

TABELA RESUMO QUANTO A AUTOCLASSIFICAÇÃO DE COR/RAÇA DE ACORDO COM IBGE	
1. Branca/Branco	125
2. Preta/Preto	46
3. Parda/Pardo	26
4. Amarela/Amarelo	1
5. Não quero responder	2

¹⁶ Censo do Ano de 2010.

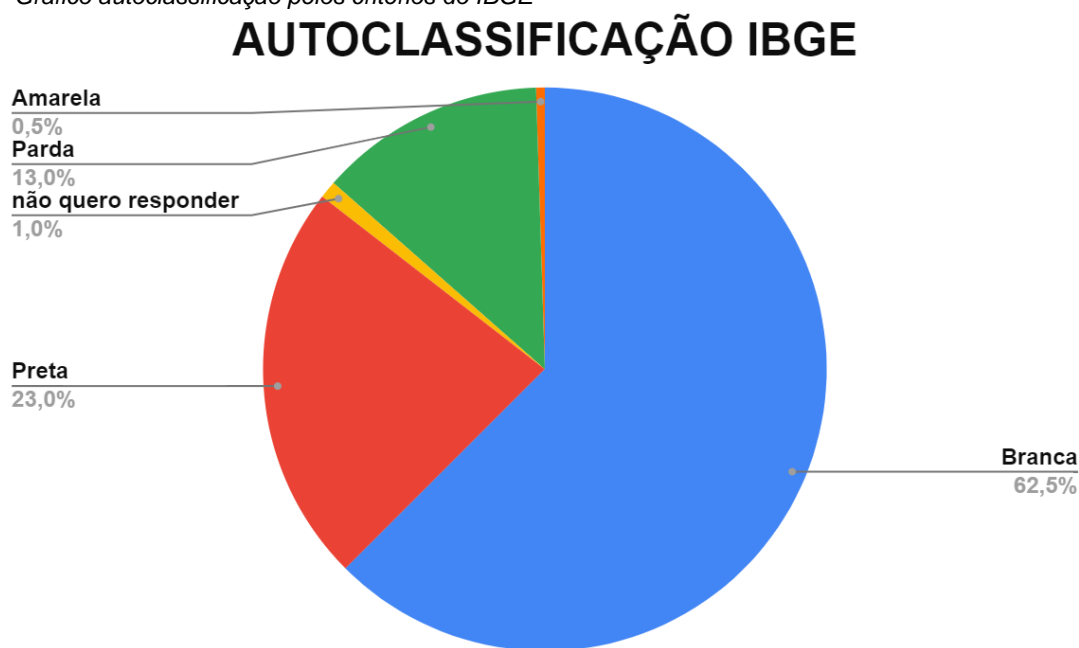
(https://censo2010.ibge.gov.br/images/pdf/censo2010/questionarios/questionario_basico_cd2010.pdf)

¹⁷ Embora haja questionamento quanto ao uso dos termos preto, pardo e amarelo, optou-se por manter a nomenclatura utilizada pelo IBGE, por tratar-se de órgão oficial de recenseamento da população brasileira, admite-se entretanto que as mesmas não são unanimidade dentre os estudiosos e militantes antirracistas.

Fonte: A autora (2021)

Observamos, proporcionalmente, como as sujeitas se autotransclificaram no gráfico a seguir:

Figura 15 - Gráfico autotransclificação pelos critérios do IBGE



Fonte: A autora (2021)

A maioria, assim como na autodeclaração, seguiu se autotransclificando como de raça branca (62,5%), seguido da preta (23%) e da parda (13%). Para amarela, houve apenas uma sujeita (0,5%) e quatro pessoas (2%) continuaram não querendo responder. Não temos como ter parâmetros dentro do serviço público municipal para a distribuição étnico-racial da nossa amostra, porque essa informação ou não é coletada ou não está disponível nos meios oficiais da prefeitura de Porto Alegre. Podemos comparar percentualmente nossa amostra com os dados do Censo 2010, nos quais, à cidade de Porto Alegre, são atribuídos 20% de população negra.

Nossa amostra conta com 36% de sujeitas negras. No comparativo com o percentual da população negra em Porto Alegre, podemos afirmar que temos uma super-representação desta. Inferimos que muitas negras e muitos negros responderam nosso questionário por abordar um assunto de interesse dessa população e que, ao contrário, professores e professoras brancas simplesmente não se sentiram contemplados, nem implicados no tema da pesquisa.

Ao cruzarmos as informações da autodeclaração livre e da autoclassificação, descobrimos que das 23 sujeitas que responderam à autodeclaração com o que chamamos de categoria “diversa classificável”, ou seja, que pode ser reclassificada de acordo com as categorias do IBGE, apenas 1 é preta. Esse dado nos permite inferir que a construção da identidade racial preta, entre as professoras que responderam o questionário, parece mais consolidada em relação às demais, embora saibamos que a construção da identidade racial de uma pessoa não é algo estagnado, impassível de mudanças.

Ainda quanto à categoria “diversas classificáveis”, 11 classificaram-se como pardas e 8 como brancas. Considerando o percentual de respostas por raça/cor, no primeiro momento, houve autodeclaração como categorias diversas e, numa segunda resposta, as mesmas pessoas classificaram-se como pardas. Isso sugere que esse grupo de professoras é o que menos tem conhecimento prévio quanto sua raça/cor, pois essas 11 sujeitas representam 42,3% das pessoas a se autoclassificarem pardas.

Outra análise no sentido de corroborar essas reflexões é o fato de que, das sujeitas que não responderam à questão de autodeclaração (5), apenas 1 continuou não respondendo na autoclassificação, 3 classificaram-se como brancas e 1 como parda.

A situação da pessoa negra de pele clara gera bastante dúvida, quanto a seu pertencimento racial, tanto para os próprios indivíduos quanto para a sociedade que nem sempre vai “ler” esse indivíduo como negro. Essa “confusão” pode ser explicada pelo ideal de embranquecimento que sofremos no Brasil, em outras palavras, a ideologia racista presente desde que nascemos nos impele aos ideais brancos, a compreender e introjetar que o belo, o desejável, o melhor é o branco e sua cultura. Por esse motivo, negros e negras de pele clara tenderiam a identificar-se como brancos. Schucman, estudando a construção da branquitude em São Paulo, expõe os efeitos do racismo na construção de identidades, ao tratar sobre a pessoa “parda” ou mestiça, a autora afirma:

O fato de os estereótipos negativos estarem diretamente associados à cor da pele e à raça negra fez também com que os brasileiros mestiços e grande parte da população com ascendência africana, de maneira geral, não se classificassem como negros, gerando um grande número de denominações para se designar as cores dos não brancos, de maneira geral, não se classificassem como negros, gerando um grande número de denominações para se designar as cores dos não brancos, como: moreno, marrom, escurinho etc. Portanto, essa forma de classificação eliminou não raramente a identificação dos mestiços com a negritude e fez com que estes, nesse

casos, não se classificassem como negros, bem como ajudou para que permanecessem intactas todas as estereotípias e representações negativas dos negros (SCHUCMAN, 2012, p. 44).

Esse processo de construção de identidade racial, cabe ressaltar, de modo algum é alheio ao que vivemos enquanto sociedade e atravessado pelas experiências vividas por cada sujeita em sua história de vida. Nas Diretrizes Curriculares Nacionais para educação das relações étnico-raciais e ensino de história e cultura afro-brasileira e africana (2005), essa questão da identidade racial também é salientada:

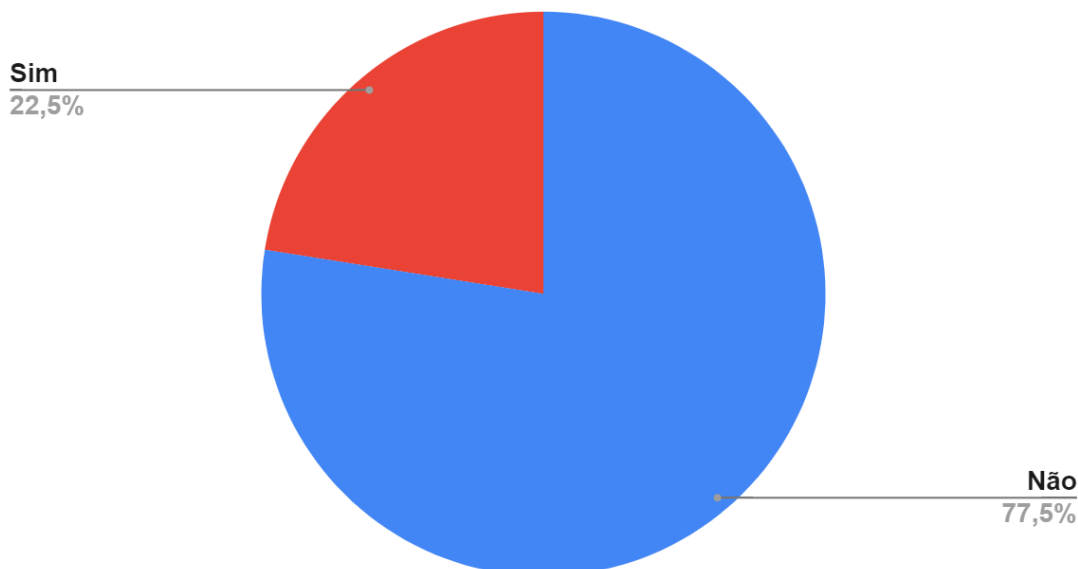
É importante tomar conhecimento da complexidade que envolve o processo de construção da identidade negra em nosso país. Processo esse, marcado por uma sociedade que, para discriminar os negros, utiliza-se tanto da desvalorização da cultura de matriz africana como dos aspectos físicos herdados pelos descendentes de africanos. Nesse processo complexo, é possível, no Brasil, que algumas pessoas de tez clara e traços físicos europeus, em virtude de o pai ou a mãe ser negro(a), se designarem negros; que outros, com traços físicos africanos, se digam brancos. É preciso lembrar que o termo negro começou a ser usado pelos senhores para designar pejorativamente os escravizados e este sentido negativo da palavra se estende até hoje. Contudo, o Movimento Negro ressignificou esse termo dando-lhe um sentido político e positivo (BRASIL, 2005, p. 7).

Essas análises, quanto às identidades declaradas das nossas sujeitas, são importantes para entendermos, posteriormente, como elas respondem às questões argumentativas em relação à Educação das Relações Étnico-raciais e se suas identidades interferem em suas escolhas pedagógicas ou não.

Ainda cruzando os dados da autodeclaração com a autoclassificação, temos as respostas que na primeira pergunta foram classificadas como “diversas negacionistas”. Essas respostas foram agrupadas nessa categoria por, em sua essência, negarem a classificação de raça/cor. No total, 4 respostas de autodeclaração nessa categoria, destas, 3 brancas e 1 parda. Interessante saber também que 3 respostas foram de sujeitos do sexo masculino e 1 do sexo feminino. Observar as respostas argumentativas dessa categoria (capítulo seguinte) é importante para nosso estudo.

Figura 16 - Gráfico ingresso por cotas raciais

INGRESSO POR COTAS RACIAIS



Fonte: A autora (2021)

Quanto às cotas raciais, temos 45 sujeitas que declararam ter ingressado no magistério público municipal através dessa política de ação afirmativa. Destas, 10 se autotranscreveram como pardas, 34 como pretas e uma não quis se autotranscrever, embora tenha se autodeclarado negra. Do total de pessoas identificadas como pretas ou pardas (72 sujeitas), 29 não são cotistas. Esse grupo, pretos e pardos, compõe a categoria negro, de acordo com o IBGE, e teriam direito a concorrer pela reserva de vagas para afro-brasileiros.

Temos, então, uma parcela de sujeitas negras cotistas e outra de não cotistas. Apenas 13, das 29 pessoas negras que não ingressaram no serviço público municipal através das cotas raciais, tiveram seu ingresso no município antes da efetivação da política de cotas na prefeitura de Porto Alegre, portanto, 16 pessoas negras, que ingressaram depois de 2003, optaram por não serem cotistas.

Analisando essas 16 pessoas negras, observamos que 11 delas se autotranscreveram como pardas. Não podemos afirmar o motivo pelo qual essas pessoas optaram por não concorrer às cotas raciais e nem podemos afirmar que não concorreram a elas, pois podem simplesmente não serem cotistas por terem sido chamadas pela lista geral, antes de sua classificação pelas cotas. Observar que a grande maioria, quase 70%, dessas pessoas é parda, nos leva a inferir que o fato de, possivelmente, não se candidatarem pelas cotas pode estar atrelado a dúvidas quanto

a sua própria identidade racial ou, ainda, ao receio de uma avaliação externa negativa quanto a ela, embora as bancas de heteroidentificação, no caso do município de Porto Alegre, a CAIA (comissão de aferição de ingresso de afro-brasileiro, já mencionada no capítulo “Sobre Cotas raciais na Rede Municipal de Porto Alegre), não tenham o objetivo de questionar a identidade racial dos candidatos e das candidatas, mas sim evitar ou desencorajar possíveis fraudes.

A autodeclaração requer interpretação cuidadosa, livre de preconceitos ou desconfianças prévias de dolo maldoso ou simulação quando legitimamente questionada a identidade autoatribuída, dada a complexidade do fenômeno identitário, onde um mesmo indivíduo pode experimentar uma multiplicidade de identidades nos diversos ambientes em que vive e transita, num mesmo momento ou ao longo de sua trajetória de vida (RIOS, 2018, p. 216).

A identidade racial de uma pessoa não é estanque, de acordo com Stuart Hall, uma vez construída, pode passar por questionamentos diversos e reconstruções frente a novos desafios e realidades.

A identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia. Ao invés disso, à medida em que (sic) os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar — ao menos temporariamente (HALL, 2006, p. 5).

Há a necessidade de compreender que há a possibilidade de uma pessoa se autoidentificar negra e, mesmo assim, não afirmar essa identidade numa política de ação afirmativa, sem que isso incorra em deslegitimação de sua construção racial.

7 – Analisando os formulários: EREER e Educação Antirracista

Existe diferença entre o que convencionamos chamar de Educação das Relações Étnico-Raciais e Educação Antirracista? Se existe, qual seria essa diferença? Professores e professoras que estão atuando em sala de aula, ou ainda em setores administrativos das escolas da RME/POA, sabem diferenciar uma da outra? E ainda, ter domínio quanto a esses conceitos reflete na prática pedagógica das nossas sujeitas? Nossa pesquisa, diante dos empecilhos vividos, não se pretende conclusiva quanto a essas questões, mas como um diagnóstico inicial quanto a elas, visando, futuramente, um estudo mais aprofundado na temática.

Apesar de sabermos que a lei nº11.645 de 2008 tenha alterado o mesmo artigo da LDB (BRASIL, 1996), o artigo 26-A, tornando obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena, em todos os estabelecimentos de ensino (públicos ou privados) e em todos os níveis de ensino, optamos por referenciar a lei anterior a nº 10.639/03 por sua temporalidade e também por esta ser mais difundida e compreendida entre as professoras sujeitas da pesquisa.

Para compreender as diferenças conceituais que nos propusemos pesquisar, busquei apoio intelectual na professora Gládis Kaercher¹⁸, em entrevista não estruturada, concluímos, com base na experiência, na pesquisa e nas discussões realizadas por ela ao longo de sua vida acadêmica, que quando falamos em EREER, estamos nos referindo ao marco legal estabelecido no país, em 2004, e que educação antirracista se define como toda e qualquer prática educativa, escolar ou não, pela qual se objetiva combater o racismo. Podemos entender, a partir dessa perspectiva, que a Lei nº 10.639/03 foi estabelecida em 2003 e as Diretrizes Curriculares Nacionais aprovadas em 2004 buscam sua implementação através de “pedagogias de combate ao racismo”¹⁹, criadas com base nessa documentação, como: educação antirracista, letramento racial, afrobetização, educação afrocentrada, educação quilombola, entre outras, já estabelecidas e que ainda estão por se estabelecer.

¹⁸ Professora Doutora Associada nível 1 da Universidade Federal do Rio Grande do Sul atuando na Faculdade de Educação, coordenadora do projeto UNIAFRO/UFRGS, Coordenadora do PNAIC/UFRGS, Membro do GT 26a do TCE/RS.

¹⁹ Termo trazido nas próprias Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura afro-brasileira e africana. “Temos, pois, pedagogias de combate ao racismo e a discriminações por criar” (BRASIL, 2005, p. 15).

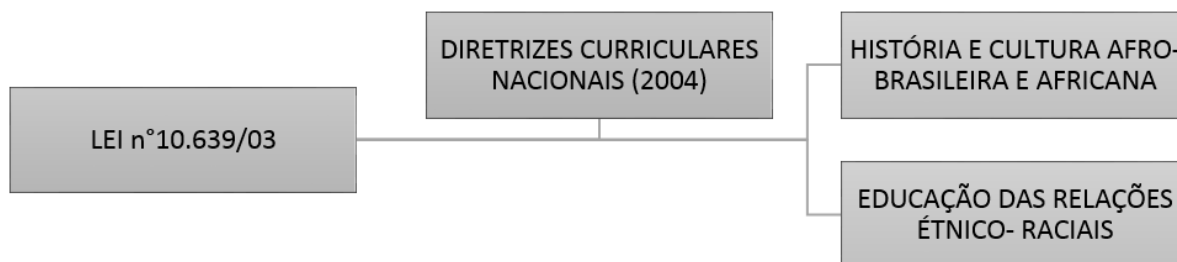
Figura 17 - Fluxograma pedagogias de combate ao racismo



Fonte: A autora (2021)

A professora Kaercher nos elucidou a origem do termo EREER (Educação das Relações Étnico-raciais), observando que este foi citado pela primeira vez em 2004, com a publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, aprovadas pelo parecer 003/2004 (que passaremos a referir apenas como Diretrizes nesta pesquisa). O parecer busca regulamentar as alterações na LDB (Lei de Diretrizes e Bases para Educação Nacional – Lei nº9394/96) trazidas pela Lei nº10639/03, estabelecendo a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana em todos os níveis de ensino no país. No fluxograma a seguir, podemos visualizar uma compreensão quanto à construção das duas dimensões pedagógicas das diretrizes, a EREER e a História e Cultura Afro-brasileira e Africana:

Figura 18 - Fluxograma dimensões das Diretrizes Curriculares Nacionais



Fonte: A autora (2021)

No documento de 2004, trazendo já em seu título o termo ERER, é colocada a abrangência da Lei 10.639/03 em sala de aula sob duas dimensões educativas, a própria ERER e a História e Cultura Afro-brasileira e Africana. ERER, enquanto dimensão educativa das diretrizes curriculares de 2004 propõe exatamente o que suas palavras explicitam, EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES. Essa dimensão das diretrizes está diretamente ligada ao combate ao racismo de maneira mais evidente. Indica que, através da educação dessas relações, brancos e negros têm a possibilidade de entender os processos que construíram a ideologia racista em nossa sociedade, portanto, possibilita a reflexão e uma tomada de decisão crítica frente às discriminações e às desigualdades raciais. De acordo com as diretrizes:

O sucesso das políticas públicas de Estado, institucionais e pedagógicas, visando a reparações, reconhecimento e valorização da identidade, da cultura e da história dos negros brasileiros depende necessariamente de condições físicas, materiais, intelectuais e afetivas favoráveis para o ensino e para aprendizagens; em outras palavras, todos os alunos negros e não negros, bem como seus professores, precisam sentir-se valorizados e apoiados. Depende também, de maneira decisiva, da reeducação das relações entre negros e brancos, o que aqui estamos designando como relações étnico-raciais (BRASIL, 2005, p. 5).

Nas diretrizes, como parte relativa à dimensão da ERER, é defendida a desmistificação de vários equívocos quanto à construção dessas relações no imaginário do povo brasileiro, alguns exemplos citados são: o mito da igualdade racial brasileira (tratado no capítulo “Porque precisamos de Cotas raciais”); o “racismo reverso”, no qual se afirma que os negros exercem racismo sobre brancos²⁰; o racismo

²⁰ Racismo reverso é uma figura comumente invocada em rodas de discussão sobre racismo na qual o locutor defende a existência de racismo de negros contra brancos. Essa afirmação é um equívoco ao considerarmos o conceito de racismo, de acordo com Ribeiro (2018), racismo por ser um sistema de opressão, exige a existência de relações de poder para que possa exercer o domínio de um grupo sobre o outro. A autora defende que a população negra não possui poder institucional para exercer tal

de negros contra negros²¹, no qual ainda se afirma que estes seriam ainda mais racistas que brancos; entre outros exemplos. Fica evidente, no texto das diretrizes, que essa educação é para todos, negros e brancos:

Se não é fácil ser descendente de seres humanos escravizados e forçados à condição de objetos utilitários ou a semoventes, também é difícil descobrir-se descendente dos escravizadores, temer, embora veladamente, revanche dos que, por cinco séculos, têm sido desprezados e massacrados. Para reeducar as relações étnico-raciais, no Brasil, é necessário fazer emergir as dores e medos que têm sido gerados. É preciso entender que o sucesso de uns tem o preço da marginalização e da desigualdade impostas a outros. E então decidir que sociedade queremos construir daqui para frente. [...]. Assim sendo, a educação das relações étnico-raciais impõe aprendizagens entre brancos e negros, trocas de conhecimentos, quebra de desconfianças, projeto conjunto para construção de uma sociedade justa, igual, equânime (BRASIL, 2005, p. 5).

Já quanto à História e Cultura afro-brasileira e Africana, segunda dimensão educativa trazida nas diretrizes, a proposta é de “recontar” a história, até então contada numa perspectiva eurocêntrica, onde a história de negros e indígenas, quando muito, é vista como complementar à história oficial branca, por uma perspectiva multicultural onde devem ser evidenciados e valorizados os diferentes povos e as diferentes culturas que compõem a formação do povo brasileiro. Cabe salientar que as diretrizes não propõem substituir o eurocentrismo pela centralidade em qualquer outro povo ou cultura, o foco é a diversidade.

É importante destacar que não se trata de mudar um foco etnocêntrico marcadamente de raiz europeia por um africano, mas de ampliar o foco dos currículos escolares para a diversidade cultural, racial, social e econômica brasileira. Nesta perspectiva, cabe às escolas incluir no contexto dos estudos e atividades, que proporciona diariamente, também as contribuições histórico-culturais dos povos indígenas e dos descendentes de asiáticos, além das de raiz africana e europeia acrescido à Lei 9.394/1996 provoca bem mais do que inclusão de novos conteúdos, exige que se repensem relações étnico-raciais, sociais, pedagógicas, procedimentos de ensino, condições oferecidas para aprendizagem, objetivos tácitos e explícitos da educação oferecida pelas escolas (BRASIL, 2005, p. 8).

O documento das diretrizes defende uma articulação entre os conhecimentos produzidos pelo povo negro, observando o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira

opressão. Pode existir preconceito de negros contra brancos? Sim, porém esse preconceito nunca poderá ser caracterizado como racismo.

²¹ O fenômeno que é referido quando se faz a acusação de que o “negro é mais racista que o branco”, pode ser explicado pela necessidade de alguns indivíduos de identificarem-se com o opressor e não como o oprimido em uma relação, ou seja, no momento que em uma pessoa negra discrimina outra pessoa negra estaria negando sua própria negritude na busca por um lugar simbólico que lhe é cotidianamente negado na sociedade, o lugar da cultura hegemônica.

e Africana como uma via para estabelecer uma educação étnico-racial promotora da valorização dos afro-brasileiros, sua identidade, história e cultura, de forma análoga à dispensada às demais etnias. As diretrizes prevêm, ainda, que esse ensino dar-se-á por diversos canais, curriculares ou não, fomentando o diálogo e a interlocução entre diferentes sistemas simbólicos e estruturas conceituais, que possibilitem a concepção de uma sociedade na qual haja uma convivência respeitosa e todos se sintam capazes de defender suas especificidades.

Embora oriente que todo o conteúdo produzido pelo povo negro o compõe, o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana preconizado, pauta alguns assuntos prementes, tais como iniciativas e organizações negras, dando ênfase à história dos quilombos e de remanescentes de quilombos. Destaca, ainda, que sejam exaltados os acontecimentos e as realizações de cada região, bem como as datas nacionais vinculadas à temática²².

Para além das datas simbólicas e festivas, as diretrizes orientam que o ensino de História e de Cultura Afro-Brasileira seja realizado ao longo de todo ano letivo, destacando a participação de africanos e descendentes nos diversos campos sociais. Além disso, o documento orienta que o ensino da História da África, especificamente, não se reduza apenas à perspectiva da miséria e das discriminações, mas sim, que seja abordado de forma positiva, valorizando a sua cultura, de forma articulada com a história dos afrodescendentes, a partir dos seguintes tópicos, como sugestão:

- ao papel dos anciãos e dos griôts como guardiões da memória histórica; - à história da ancestralidade e religiosidade africana; - aos núbios e aos egípcios, como civilizações que contribuíram decisivamente para o desenvolvimento da humanidade; - às civilizações e organizações políticas pré-coloniais, como os reinos do Mali, do Congo e do Zimbábwe; - ao tráfico e à escravidão do ponto de vista dos escravizados; - ao papel de europeus, de asiáticos e também de africanos no tráfico; - à ocupação colonial na perspectiva dos africanos; - às lutas pela independência política dos países africanos; - às ações em prol da união africana em nossos dias, bem como o papel da União Africana, para tanto; - às relações entre as culturas e as histórias dos povos do continente africano e os da diáspora; - à formação compulsória da diáspora, vida e existência cultural e histórica dos africanos e seus descendentes fora da África; - à diversidade da diáspora, hoje, nas Américas, Caribe, Europa, Ásia; - aos acordos políticos, econômicos, educacionais e culturais entre África, Brasil e outros países da diáspora.

- O ensino de Cultura Afro-Brasileira destacará o jeito próprio de ser, viver e pensar manifestado tanto no dia a dia, quanto em celebrações como

²² 21 de março - Dia Internacional de Luta pela Eliminação da Discriminação Racial.
13 de maio – Dia Nacional de Denúncia contra o Racismo
20 de novembro – Dia Nacional da Consciência Negra

congadas, moçambiques, ensaios, maracatus, rodas de samba, entre outras. - O ensino de Cultura Africana abrangerá: - as contribuições do Egito para a ciência e filosofia ocidentais; - as universidades africanas Timbuktu, Gao, Djene que floresciam no século XVI; - as tecnologias de agricultura, de beneficiamento de cultivos, de mineração e de edificações trazidas pelos escravizados, bem como a produção científica, artística (artes plásticas, literatura, música, dança, teatro) política, na atualidade (BRASIL, 2005, p. 21).

A professora Kaercher defende ainda que EREER remete a um modelo de nação e a uma política de reparação traduzida em legislação educativa dentro dos estabelecimentos de ensino de todo o país, enquanto educação antirracista é toda e qualquer prática ligada ao combate ao racismo, seja essa prática escolar ou não. Podemos entender a educação antirracista como uma forma de efetivação da EREER. Não se efetiva EREER sem uma pedagogia de combate ao racismo, mas nem toda pedagogia de combate ao racismo²³ cumpre todos os preceitos jurídicos previstos na EREER. Carth, entre 2018 e 2020, amplia essa perspectiva, acrescentando ao entendimento legal a compreensão da EREER como uma filosofia educacional:

A Educação para as Relações Étnico-Raciais é um conjunto de práticas, conceitos, e referenciais implícitos e explícitos que pretende formar no âmbito das instituições de ensino público e particular uma cultura de convivência respeitosa, solidária, humana entre públicos de diferentes origens, pertencimentos étnico-raciais presentes no Brasil e que se encontram nos espaços coletivos de aprendizagem (escolas, faculdades, centros formativos) (CARTH, 2018/2020, p.1).

Compreendemos então, para essa pesquisa, que EREER é uma das dimensões educativas previstas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, além de ser o termo utilizado para referir as próprias diretrizes, e Educação Antirracista, tal como a defendida por Silva (2015), se coloca como uma das Pedagogias de Combate ao Racismo, previstas nas diretrizes de 2004, sendo uma forma de efetivação da lei, a qual inclui as duas dimensões pedagógicas.

Para esta pesquisa, interessa-nos saber se existe diferença quanto aos conceitos explorados, entre o que pensam professoras brancas, negras, pardas, cotistas e não cotistas. Para buscarmos entender como as nossas sujeitas

²³ Pedagogias de combate ao racismo e a discriminações elaboradas com o objetivo de educação das relações étnico/raciais positivas têm como objetivo fortalecer entre os negros e despertar entre os brancos a consciência negra. (DIRETRIZES, 2004)

compreendem a Educação Antirracista e a EREER, elaboramos 10 questões relacionadas à temática. São elas:

1. Como defines uma educação antirracista?
2. Como defines a educação das relações étnico-raciais?
3. Tu acreditas ser importante praticar uma educação antirracista em sala de aula?
4. Com que frequência tu trabalhas atividades em educação antirracista?
5. Que frequência tu julgas ideal para trabalhar educação antirracista em sala de aula?
6. Poderias descrever uma prática significativa que tenhas desenvolvido quanto a educação antirracista?
7. Podes indicar algum\va colega que desenvolva práticas significativas em educação antirracista?
8. Conheces algum coletivo voltado para práticas em educação antirracista em escolas da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre?
9. Coletivos de educação antirracista da RME/POA
10. Cite os coletivos que conheces, bem como as escolas a que estão vinculados e professor/a responsável (se souber).

As questões foram propostas em dois formatos: três questões de múltipla escolha (3, 4, e 8) e seis questões argumentativas (1, 2, 5, 6, 7 e 9). As questões foram elaboradas na busca de informações sobre como professoras e professores da RME/POA compreendem a EREER e suas práticas, na RME/POA. Analisamos as respostas em pequenos blocos, buscando seguir a ordem em que apareceram no formulário. Sendo assim, iniciamos, na próxima seção, a análise das perguntas 1 e 2.

ERER e Educação antirracista: definições de docentes da RME/POA

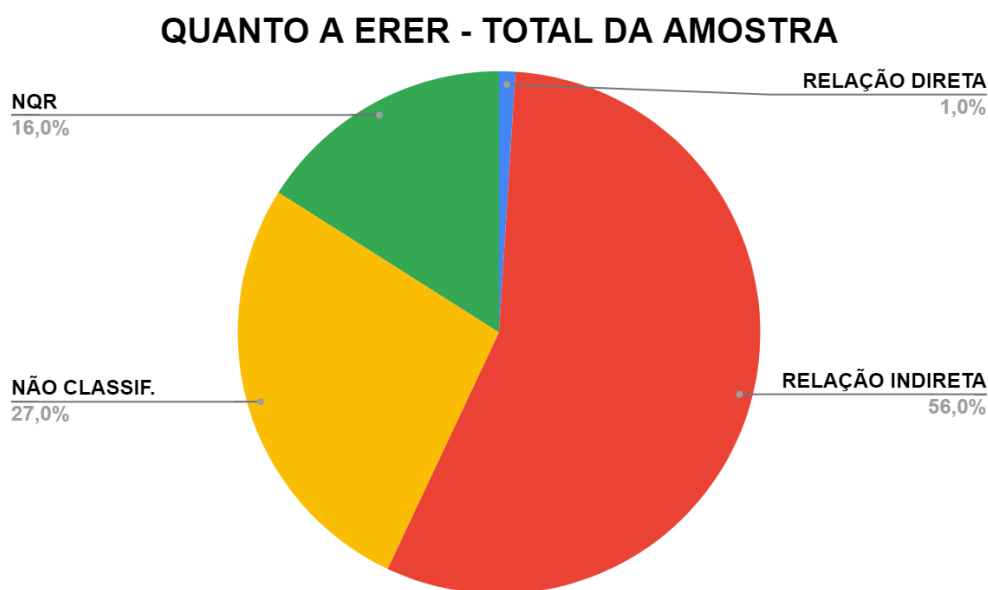
“Como defines educação antirracista” e “Como defines a EREER?”, foram as duas primeiras perguntas quanto à temática da nossa pesquisa, feita através do formulário *online*. A intenção era verificar se, para professoras e professores da RME/POA, havia diferença entre as duas conceituações e compreender essas possíveis diferenças.

As perguntas dissertativas exigiram uma categorização para que pudéssemos analisá-las. Após a realização das primeiras leituras, passamos a atribuir a cada resposta um código, de acordo com a ideia principal defendida na resposta. Essas categorias foram muito parecidas, nas respostas, quanto às duas questões, porém a atribuição de conceitos-chave pouco nos ajudou a entender como as sujeitas

pesquisadas compreendiam as questões propostas. Fizemos novo procedimento de leitura e codificação e optamos por classificar as respostas em dois aspectos, a partir dos preceitos expostos na seção anterior: EREER enquanto representação da legislação educacional e as duas dimensões pedagógicas das diretrizes curriculares nacionais.

A primeira codificação foi feita em relação ao entendimento do conceito de EREER enquanto representativa da legislação educacional de combate ao racismo. Buscamos perceber se as professoras estabeleceram relação entre os conceitos e, se o fizeram, como fizeram. Numa primeira análise, poderíamos afirmar que não há diferenciação, para o grupo questionado, entre EREER e Educação Antirracista, pois apenas duas sujeitas fazem referência direta à Lei nº10.639/03, ao definir EREER, havendo inclusive 11 declarações de que, literalmente, trata-se do mesmo conceito (destas, 8 pessoas brancas, 2 pretas e 1 amarela, sendo apenas uma das pretas cotista). Porém, 112 respostas referenciaram de forma indireta a Lei nº10.639/03. Houve 68 respostas não classificáveis, quanto ao parâmetro da lei aqui analisado, sendo elas: “Preciso entender melhor essa questão” (Prof. 15), “Aquela que contempla os eixos transversais do respeito, tolerância e alteridade” (Prof. 53) e “Educação da cidadania” (Prof. 110). E, ainda, 32 sujeitas que não quiseram responder.

Figura 19 - Gráfico EREER amostra total



Fonte: A autora (2021)

Quanto às duas respostas fazendo referência direta à Lei nº10639/03, trata-se de duas sujeitas pretas e cotistas. Uma delas afirma que “Educação das relações

étnico-raciais é a lei nº10.639. São as diretrizes que obrigam as escolas a trabalhar no currículo a História e a Cultura africana e afro-brasileira no currículo escolar, iniciando na educação infantil até chegar ao ensino médio. Valorizando as diversas culturas, em especial, a negra e a indígena, que sofreram um apagamento histórico no currículo escolar, considerado eurocêntrico” (Prof. 36).

A sujeita 36, além de referir à lei nº10.639/03 diretamente em sua resposta, ainda demonstra ter conhecimento quanto a seu conteúdo, referindo diferentes pontos trazidos na legislação, tais como: a obrigatoriedade de inserção no currículo escolar; os diferentes níveis de ensino implicados nessa mudança curricular; a noção de apagamento das culturas africanas e indígenas; bem como a centralidade curricular baseada em uma visão europeizada do conhecimento. A segunda sujeita define ERER como “Pautada na lei 10.639/03” (Prof. 25), não pormenorizando sua conceituação.

As respostas que fazem referência indireta à Lei nº10.639/03, seja defendendo algum dos princípios educativos previstos nela (ERER ou História e Cultura afro-brasileira e africana), seja traduzindo em conceito aplicado os princípios educativos referidos, podendo ser representadas com os seguintes exemplos: “A educação das relações étnico-raciais é a educação para a valorização da cultura e da história afro-brasileira na escola em todos os níveis de ensino”(Prof.7) e “É o ensino das culturas das diversas etnias de forma igualitária. É uma forma de superarmos o eurocentrismo nas relações” (Prof. 18), onde se evidencia a relação com o Ensino da História e Cultura afro-brasileira e Africana. Também é representativa dessa categoria a resposta da Prof. 77: “Aquela que privilegie as culturas afro e indígenas, incorporando em seu currículo elementos, personalidades, feitos dessas culturas, positivando-as, contemplando equitativamente quanto ao que está estabelecido”. Já a resposta da Prof. 193 estabelece uma relação que embora se vincule a cultura, privilegia a dimensão relacional da ERER: “Uma forma de educação antirracista, uma educação que traga elementos das diferentes matrizes culturais dos diferentes povos que constroem não só o Brasil, mas o mundo, uma educação para o convívio entre os diferentes com respeito e valorização de todas e todos” (Prof. 193).

Tabela 6 - EREER e Lei 10639/03

ERER e Lei nº10.639/03				
	Relação direta	Relação indireta	Não classificável	NQR
Branças	0	68	34	24
Pretas	2	29	12	2
Pardas	0	14	7	4
Amarelas	0	0	1	0
NQR	0	1	0	1
Cotistas	2	27	11	4
Não cotistas	0	86	43	27

Fonte: A autora (2021)

Apenas sujeitas pretas deram respostas diretamente relacionando EREER à Lei 10.639/03. As 112 sujeitas que, em suas definições quanto a EREER, fizeram referências indiretas à lei são em sua maioria brancas (60,7%), seguidas de pretas (25,9%) e pardas (12,5%).

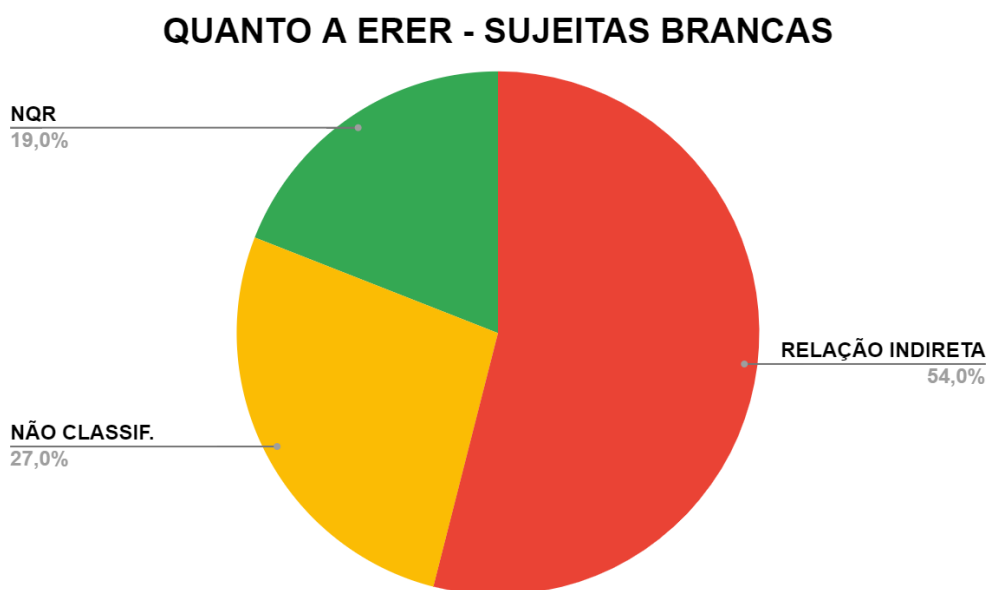
Figura 20 - Gráfico referências indiretas à Lei nº10.639/03



Fonte: A autora (2021)

Aparentemente, por esses números, poderíamos afirmar que as sujeitas brancas demonstram ter mais conhecimento quanto à EREER, porém, se visualizarmos esses mesmos dados dentro de cada categoria identitária (brancas, pretas, pardas, amarelas) e verificarmos a porcentagem respostas relacionadas (direta e indiretamente) à Lei 10.639/03, temos um cenário diferente do que o desenhado na primeira análise.

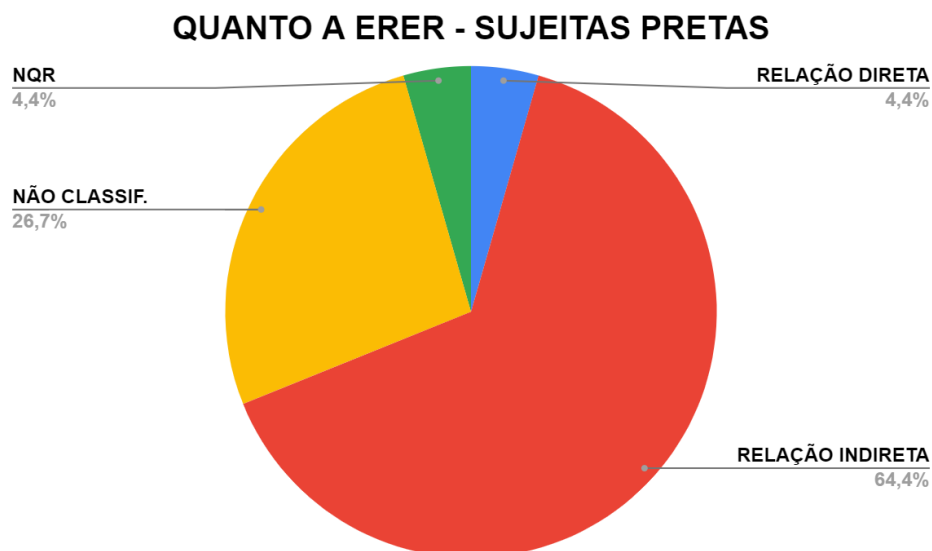
Figura 21 - Gráfico EREER amostra sujeitas brancas



Fonte: A autora (2021)

Observamos que as sujeitas brancas não fizeram, em suas definições quanto à EREER, relações diretas entre ela e a lei nº10.639, ainda que as relações indiretas realizadas perfaçam 54% de suas respostas.

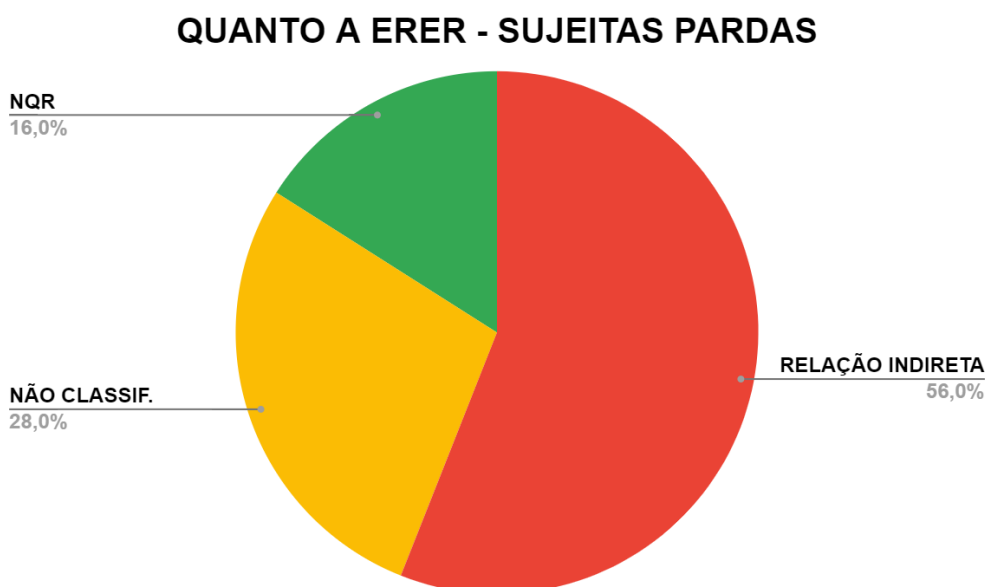
Figura 22 - Gráfico EREER amostra sujeitas pretas



Fonte: A autora (2021)

Já as sujeitas pretas, além de fazerem referências diretas da EREER com a Lei nº10.639/03, perfazem um total de 68,8% de referências (diretas e indiretas).

Figura 23 - Gráfico EREER amostra sujeitas pardas



Fonte: A autora (2021)

As sujeitas pardas, assim como as brancas, não estabeleceram relação da EREER diretamente com a Lei nº10.639/03 e fizeram relações indiretas em percentual

parecido com o de sujeitas brancas, totalizando 56% das repostas das sujeitas pardas, com relação indireta.

Nos gráficos demonstrados quanto à EREER com recorte de autoclassificação, podemos observar que sujeitas negras (pretas e pardas) estabelecem maior relação do que não negras.

Já quanto à classificação entre cotistas e não cotistas: 25% das sujeitas que deram respostas classificadas nessa categoria são cotistas, enquanto 75% não o são. Observando cada um desses grupos separadamente, podemos observar o percentual de cotistas e não cotistas que estabelecem essa relação.

Figura 24 - Gráfico EREER amostra sujeitas cotistas



Fonte: A autora (2021)

Ao fazermos o recorte por cotas, o percentual de relação estabelecida entre as sujeitas cotistas é de 65,9%, e observamos que apenas 9,1% delas não responderam à questão.

Figura 25 - Gráfico EREER amostra sujeitas não cotistas



Fonte: A autora (2021)

Já entre não cotistas, o percentual de relação estabelecida é de 53,6% e o de sujeitas que não responderam à questão fica em 17,9%. Podemos concluir que sujeitas negras relacionam mais a EREER com a Lei nº10.639/03 que sujeitas brancas e, também, que cotistas fazem essa relação mais que não cotistas.

A segunda análise que fizemos das respostas apresentadas foi quanto às dimensões da EREER observadas nas respostas, tanto à definição de EREER, quanto à definição de Educação Antirracista. Para analisar as respostas, elencamos cinco agrupamentos, sendo eles:

1. **Relações** - aquelas respostas em que se evidencia mais o aspecto relacionado à EREER enquanto dimensão educativa;
2. **História** - respostas em que se evidencia mais o aspecto relacionado à História e Cultura Afro-brasileira e Africana;
3. **Ambas** - respostas em que EREER e História e Cultura Afro-brasileira e Africana estão igualmente representadas;

4. **Não classificável** - respostas que não se enquadram em nenhuma das classificações anteriores;
5. **NQR** - não quero responder.

Representamos as respostas nos dois gráficos a seguir:

Figura 26 - Gráfico dimensões da EREER - educação antirracista



Fonte: A autora (2021)

As respostas nos permitem afirmar que, embora tenhamos um percentual significativo não estabelecendo relação em suas definições, 67,5% das professoras o fez em pelo menos uma das dimensões, quanto à Educação Antirracista.

Figura 27 - Gráfico dimensões da EREER - EREER



Fonte: A autora (2021)

Quanto às definições de EREER, esse percentual é semelhante, ficando em 65%. A principal diferença entre as definições parece girar entorno da relação com o conteúdo de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. Ao questionarmos “Como defines Educação Antirracista”, a tendência de estabelecer respostas mais vinculadas ao combate ao racismo e, portanto, vinculadas à educação das relações raciais é maior que ao definirem EREER em si. Fica evidente que a EREER é entendida como a Lei 10.639/03 e, então, o conteúdo de História, por ser parte significativa da lei comumente lembrada entre profissionais da educação é mais citado nessa definição.

Para compreendermos se existe diferença nos posicionamentos conforme a autoclassificação de cada sujeita e também com relação ao fato de ser cotista ou não, observemos os quadros e gráficos seguintes: quanto à definição de EREER e de educação antirracista, agora com recortes de raça e cota.

Tabela 7 - Dimensões da EREER

Dimensões da EREER observadas nas respostas quanto a definição de EREER					
	relações	história	ambas	não classificável	NQR
Branças	44	17	20	18	26
Pretas	18	4	10	9	5
Pardas	8	6	2	4	6
Amarelas	0	0	0	1	0
NQR	1	0	0	0	1
Cotistas	15	5	9	7	9
Não cotistas	56	22	23	25	29

Fonte: A autora (2021)

Seguem exemplos significativos de cada agrupamento no aspecto das dimensões pedagógicas observadas nas respostas de nossas sujeitas, quanto à definição de EREER:

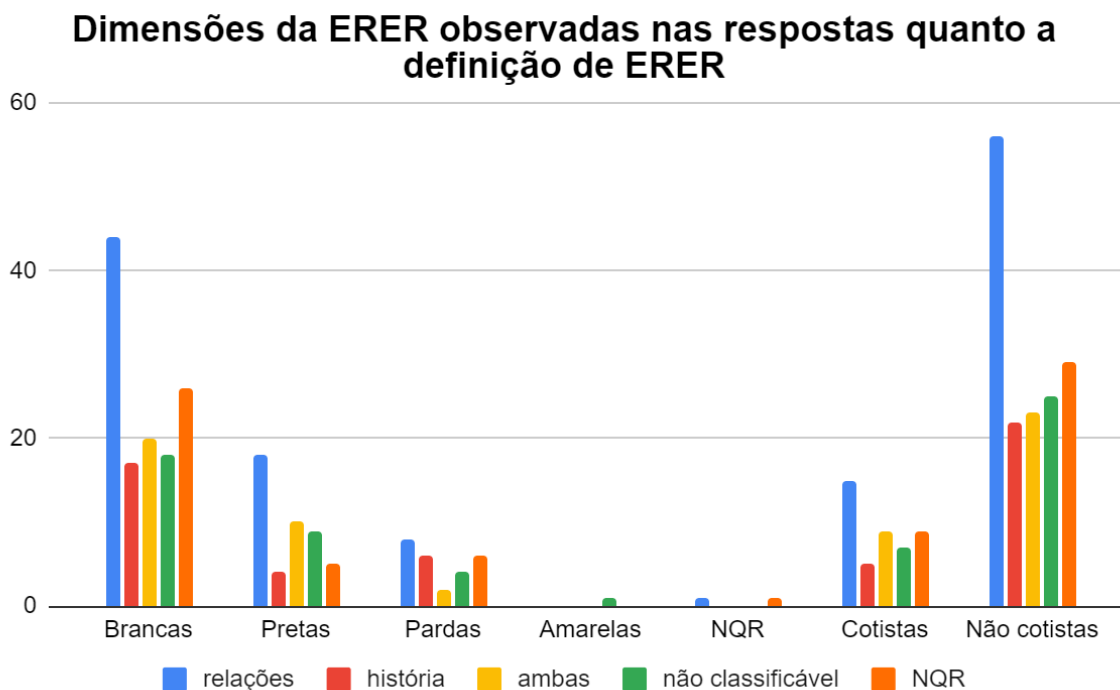
1. **Relações:** “Educação que contribua na socialização das crianças no ambiente escolar compreendendo a diversidade como um traço da nossa constituição humana. E não como inferioridade” (prof. 86).; “Defino a Educação das Relações Étnico-Raciais como aquela que propicie o exercício de uma boa convivência com as diferenças, no ambiente escolar, entre pessoas de etnias diversas” (Prof. 150).
2. **História:** “Falar sobre a História do negro... mostrar que temos sim uma dívida social e que precisamos estudar e entender o passado para construir um presente e futuro com respeito às diferenças, sejam raciais, culturais...” (Prof. 119); “Estudo da história do Brasil, vislumbrando as diferentes contribuições dos povos para a sua formação. Estudo e valorização das diferentes culturas, especialmente africana/afrobrasileira e indígena” (Prof. 139).
3. **Ambas:** “Uma educação voltada a compreender na sua historicidade as relações étnico-raciais. Que vise transformá-las rumo à construção de uma sociedade igualitária a partir de sujeitos ativos e críticos” (Prof. 200); “Uma educação que trabalhe, em seu currículo a história e cultura afro-brasileira, na

perspectiva de contribuir na formação de sujeitos livres de preconceito e atitudes racistas” (Prof. 194).

4. **Não classificável:** “Tranquilas, não vejo problemas na escola onde trabalho” (Prof. 64); “Somos todos seres humanos” (Prof. 157); “Necessário” (Prof. 100).

Podemos observar, no gráfico a seguir, que todos os grupos relacionaram mais sua definição de EREER com a dimensão das relações, embora possamos observar que, proporcionalmente, brancas e pretas o tenham feito de maneira mais acentuada dentro de seu próprio grupo, em comparação às sujeitas pardas. Por outro lado, as sujeitas pardas foram as que menos relacionaram EREER com ambas as dimensões consideradas, embora tenham equilibrado as respostas entre a dimensão das relações e história. Quanto ao recorte de cotas, também não se observa uma discrepância significativa entre os dois grupos (cotistas e não cotistas), ambos tiveram a dimensão das relações mais acentuada, mantendo certo equilíbrio entre as demais.

Figura 28 - Gráfico dimensões da EREER- EREER amostra geral



Fonte: A autora (2021)

Salientamos, de acordo com os gráficos produzidos, que sujeitas brancas, proporcionalmente, tiveram muitas respostas NQR (não quero responder), assim

como, embora menos discrepante entre si, não cotistas tiveram mais respostas NQR do que cotistas. Isso pode nos evidenciar que pretas e pardas (no primeiro recorte) e cotistas (no segundo recorte) têm mais a dizer quanto à EREER que brancas e não cotistas.

Agora observemos o quadro quanto às respostas sobre a definição de Educação Antirracista:

Tabela 8 - Definição de educação antirracista

Dimensões da EREER observadas nas respostas quanto a definição de Educação Antirracista					
	relações	história	ambas	não classificável	NQR
Branças	54	9	18	31	13
Pretas	21	0	13	11	1
Pardas	12	0	5	7	2
Amarelas	0	0	0	1	0
NQR	1	0	0	0	1
Cotistas	19	0	10	13	3
Não cotistas	69	9	26	37	14

Fonte: A autora (2021)

Seguem exemplos significativos de cada agrupamento, no aspecto das dimensões pedagógicas observadas nas respostas quanto à definição de Educação Antirracista:

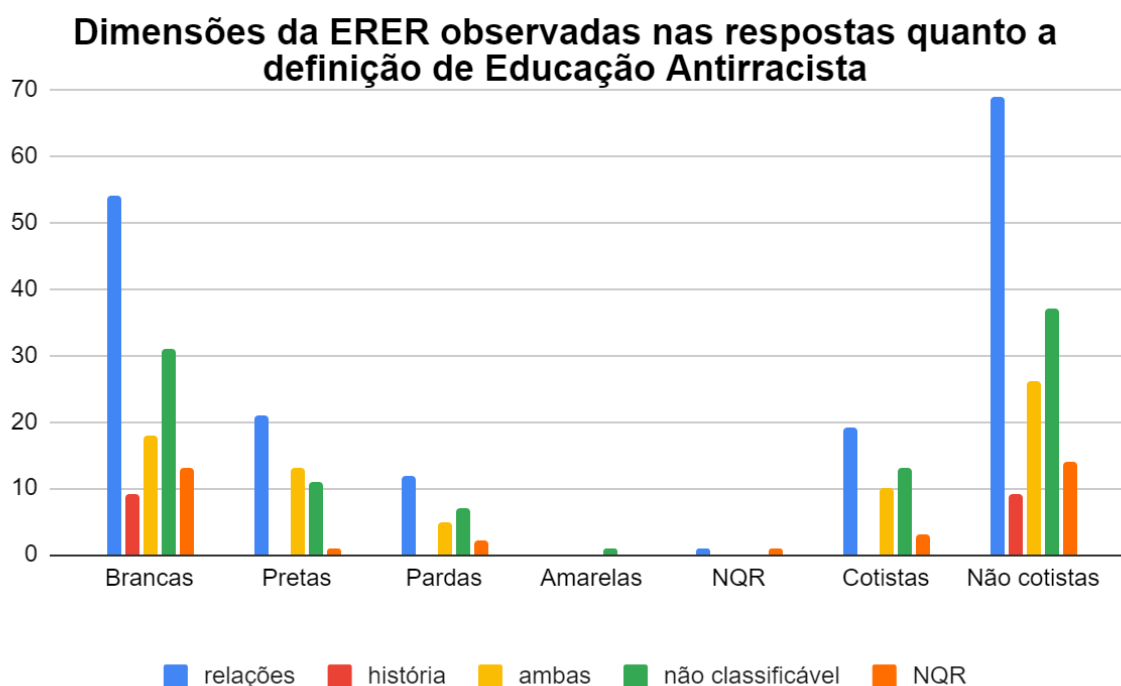
1. **Relações:** “Uma educação antirracista pressupõe uma visão racializada da sociedade que vivemos e que as desigualdades raciais sejam levadas em conta para aqueles que buscam uma educação que não siga perpetuando atitudes racistas, tidas como normais. É uma postura política de enfrentamento do racismo no cotidiano escolar, seja em sala de aula ou fora dela” (Prof. 91); “É uma ação que visa conscientizar as pessoas (a sociedade) quanto aos direitos de equidade e justiça, bem como ter ciência as implicações legais relacionadas a manifestação de preconceito e de ações discriminatórias que nos impeçam (ou que pelo menos nos inibam a todos) de tratarmos ou de recebermos tratamento desrespeitoso, indigno e desumano, independente da nossa cor de

nossa pele. Precisamos ter em mente que somos de uma única raça que é a humana” (Prof. 109).

2. **História:** “Educação antirracista trabalha a história e protagonismo de outras etnias, como africanas e indígenas, por exemplo, e não só a dos brancos, respeitando seus legados” (Prof. 69); “Que se tenha clareza nos conteúdos históricos, sociais e políticos. Que se possibilite a discussão, se fale sobre as situações e vivências de cada um dos alunos e professores” (Prof. 39).
3. **Ambas:** “Uma educação onde o negro não é visto como algo inferior, onde a educação passada não é a partir de uma visão eurocentrada, onde a cultura africana e afrobrasileira é respeitada e faz parte da grade curricular, onde as relações étnicorraciais se deem de uma forma mais equânime. Onde as identidades das crianças em especial da criança negra sejam respeitadas” (Prof. 5); “A educação antirracista propõe problematizar, refletir, dialogar sobre as situações de racismo e preconceito racial que acontecem dentro e fora do ambiente escolar, enfim, na sociedade. Exige uma postura do educador de escuta sensível e combate ao racismo, sendo assim irá desenvolver ações pedagógicas que envolvam a valorização da identidade, História e Cultura africana, afro-brasileira e indígena” (Prof. 36).
4. **Não classificável:** “Atuante, na medida do possível” (Prof. 4); “De suma importância” (Prof. 88); “Que trabalhe, de fato, com consciência crítica”(Prof. 116).

Assim como em suas respostas quanto à ERER, nas respostas quanto à Educação Antirracista, a dimensão das relações é muito mais salientada que as demais, porém diferente do que na primeira questão, quando perguntamos o que é educação antirracista, a dimensão história (individualmente) é representada de forma muito tímida, sendo nula entre pretas e pardas.

Figura 29 - Gráfico dimensões da EREER- educação antirracista amostra geral



Fonte: A autora (2021)

Percebe-se, com isso, que a maioria estabelece apenas a dimensão das relações a essa pedagogia de combate ao racismo. Nessa questão, diferente da anterior (sobre EREER), o número de respostas NQR é bem inferior. É bem significativo também o volume de respostas não classificáveis, principalmente entre sujeitas brancas e sujeitas não cotistas.

Entender esses conceitos influencia na importância e na efetivação da educação antirracista, para essas professoras? Analisaremos agora as respostas das perguntas de múltipla escolha, 3 e 4, seguidas da questão argumentativa 5.

Importância, efetivação e frequência ideal da educação antirracista em sala de aula

Ao perguntarmos sobre a importância de se praticar uma educação antirracista, 97% das professoras (194 sujeitas) apontaram que consideram a relevância da prática em sala de aula; dos 3% restantes, 1,5% (3 sujeitas) respondeu que talvez seja importante e 1,5% (3 sujeitas) respondeu que não é importante praticar uma educação antirracista.

Ao observarmos o dado desfavorável à prática, podemos analisar que dentre as seis sujeitas que não afirmaram ser importante praticar uma educação antirracista, havia apenas duas sujeitas negras. Uma delas se declarou não cotista e respondeu que a prática de uma educação antirracista não era importante. Já a outra se declarou cotista e respondeu que “talvez” a prática seja importante. Salienta-se, ainda, que essa sujeita foi uma das que não respondeu sua autodeclaração de pertencimento étnico-racial e apenas na autoclassificação se declarou negra.

Com o cruzamento de informações, podemos supor certa inconsistência na identidade racial da sujeita em questão, uma vez que faz uso de cotas raciais, uma política pública de combate ao racismo, e, no entanto, apresenta ressalvas com relação às estratégias de ensino antirracistas. Não podemos fazer afirmações quanto a sua história escolar, pois não aprofundamos as entrevistas para além dos dados do nosso formulário, mas podemos supor que essa postura pode ser fruto de uma EREER inexistente ou pouco eficiente, no que diz respeito à construção de identidade racial, levando em consideração o fato de ele se beneficiar das ações afirmativas, mas, ao mesmo tempo, omitir seu pertencimento.

Se ao perguntarmos sobre a importância de se desenvolver uma educação antirracista, 97% das sujeitas responderam “sim, é importante desenvolver EREER na escola”, imagina-se que a grande maioria dessas professoras desenvolva atividades em suas salas de aula, porém, apenas 58% (116 sujeitas) delas trabalham sempre com educação antirracista, 36,5% (73 sujeitas) trabalha às vezes com educação antirracista, 5% (10 sujeitas) não quis responder ou não tinha certeza e 0,5%(1 sujeita) nunca trabalha com educação antirracista.

Podemos comparar esses números com os dados de pesquisas de Opinião Pública²⁴ referente à existência de preconceito racial no Brasil. Essas pesquisas, realizadas com certa frequência, apontam que a maioria dos brasileiros e das brasileiras reconhecem a existência de preconceito racial no país, no entanto, uma parcela muito pequena se reconhece como praticante de tais atos. Djamilia Ribeiro

²⁴ Pesquisas de institutos tais como: Datafolha, <https://datafolha.folha.uol.com.br/opiniaopublica/2019/01/1986041-preconceito-por-genero-e-cordobra-em-uma-decada.shtml>, PoderData <https://www.poder360.com.br/poderdata/81-veem-racismo-no-brasil-mas-so-34-admitem-preconceito-contranegros/> Ou de veículos de informação como a revista Veja <https://veja.abril.com.br/brasil/pesquisa-exclusiva-61-dos-brasileiros-acham-que-o-pais-e-racista/>

coloca em seu *Pequeno Manual Antirracista* um exemplo de pesquisa sobre preconceito racial:

Como diz Munanga, “ecoa dentro de muitos brasileiros uma voz muito forte que grita: ‘Não somos racistas! Racistas são os outros’”. Eu considero essa voz uma inércia causada pelo mito da democracia racial. Um bom exemplo dessa atitude está numa pesquisa do Datafolha realizada em 1995, que mostrou que 89% dos brasileiros admitiam existir preconceito de cor no Brasil, mas 90% se identificam como não racistas (RIBEIRO, 2019, p. 21).

Quanto aos dados da nossa pesquisa, é como se o eco, citado por Munanga, gritasse dentro das professoras: “Não somos racistas, acreditamos que trabalhar educação antirracista seja necessário! Racistas são os outros, então eles é que devem realizar tal educação”. Os números nos apontam que a maioria acredita na necessidade de se realizar uma educação antirracista, porém apenas 58% declara fazê-lo cotidianamente.

De fato, o percentual de professoras que declarou nunca trabalhar com educação antirracista é muito pequeno, mas concebendo a educação antirracista tal como nos propôs Silva (SILVA, 2017), num contraponto ao currículo festivo, como uma concepção presente em todo o processo educativo e não em atividades pontuais, desvinculadas do currículo formal, entendemos que as professoras as quais responderam que “às vezes realizam atividades em educação antirracista” evidenciam estarem realizando justamente atividades não cotidianas, atividades pontuais que podem ser classificadas dentro de uma Pedagogia de Combate ao Racismo enquanto Educação das Relações Étnico Raciais, mas sem configurar Educação Antirracista, pela falta da cotidianidade pontuada pelo autor citado.

Ao observarmos o recorte de raça quanto a quem declarou desenvolver atividades em educação antirracista, temos os seguintes dados:

Tabela 9 - Frequência de trabalho em educação antirracista

Com que frequência tu trabalhas atividades em educação antirracista						
Sempre	63	32	19	0	2	116
Às vezes	53	13	7	0	0	73
Nunca	1	0	0	0	0	1
NQR	3	1	0	0	0	4
Não tenho certeza	5	0	0	1	0	6
	Brancas 125	Pretas 46	Pardas 26	Amarelas 1	NQR 2	Total: 200

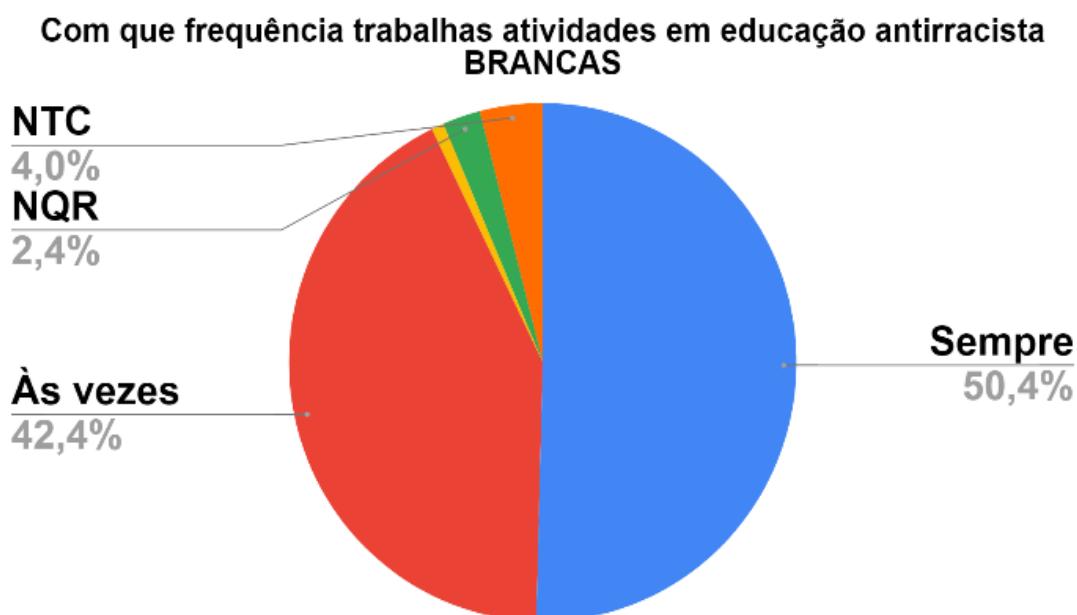
Fonte: A autora (2021)

Das 116 sujeitas que afirmaram trabalhar sempre com educação antirracista, 54,3% se autotranscreveram como brancas; 27,6% como pretas e 16,4% como pardas. Aparentemente, os percentuais apontam para um número maior de pessoas brancas trabalhando com educação antirracista, na RME/POA, que pessoas negras, grupo de pretas e pardas o qual representaria 44% das pessoas que SEMPRE trabalham com educação antirracista. Porém, precisamos analisar essa questão considerando a proporcionalidade de cada um dos grupos étnico-raciais considerados na pesquisa, para termos a real dimensão do que significa cada um dos “SEMPRE” clicados em nosso formulário.

Como já vimos, foram 125 sujeitas brancas a responderem nossas questões, bem como 46 pretas, 26 pardas e 1 amarela. Para essa análise, não são relevantes as duas pessoas que não responderam sobre seu pertencimento racial, embora possamos informar que ambas indicaram trabalhar sempre com atividades antirracistas.

Observemos os dados quanto à frequência em de atividades em educação antirracista nos gráficos a seguir, onde NTC significa “não tenho certeza” e NQR “não quero responder”.

Figura 30 - Gráfico frequência do trabalho em educação antirracista – sujeitas brancas

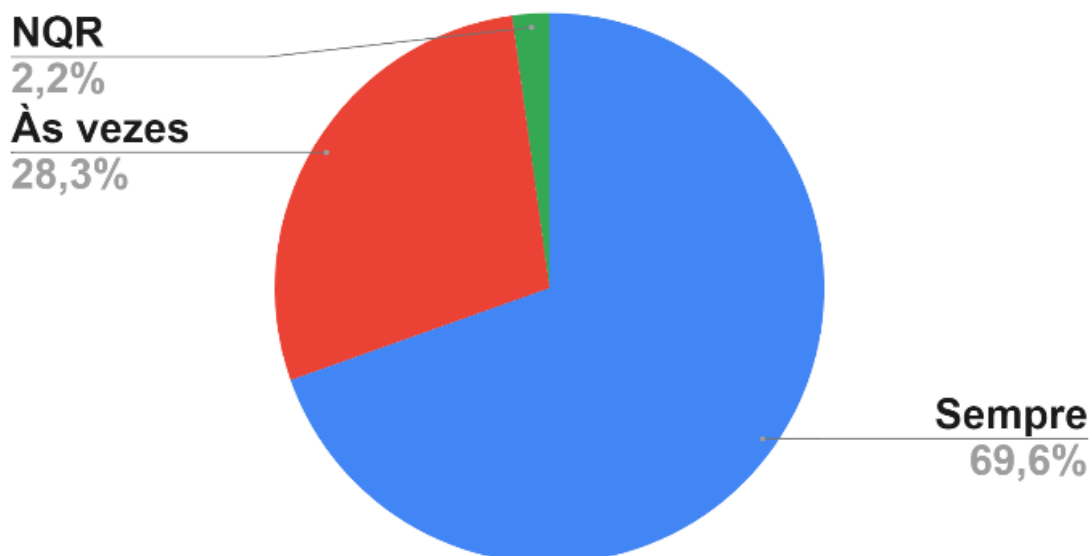


Fonte: A autora (2021)

Das 125 sujeitas brancas, 63 declaram trabalhar sempre com educação antirracista, o que representa pouco mais da metade do grupo considerado, 50,4%. Enquanto o grupo que declara trabalhar educação antirracista às vezes perfaz 42,4%.

Figura 31 - Gráfico frequência do trabalho em educação antirracista – sujeitas pretas

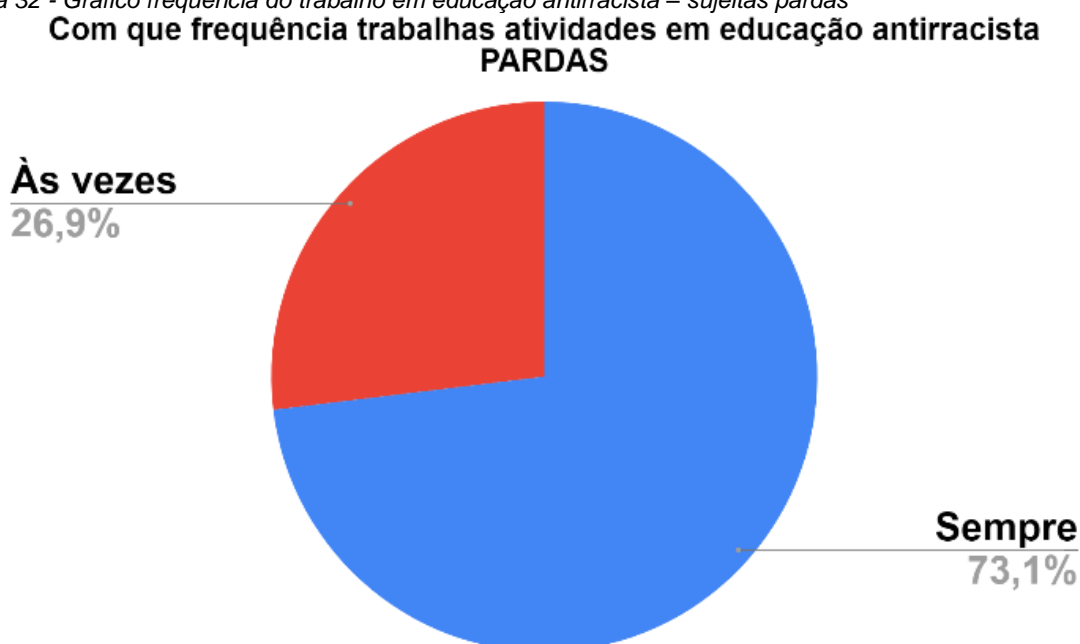
Com que frequência trabalhas atividades em educação antirracista
PRETAS



Fonte: A autora (2021)

Já das sujeitas pretas, um total de 46 pessoas, 32 declaram sempre trabalhar com educação antirracista, atingindo 69,6% dessa fatia do nosso universo de sujeitas. Enquanto o percentual daquelas que declaram trabalhar apenas às vezes desce para 28,3%.

Figura 32 - Gráfico frequência do trabalho em educação antirracista – sujeitas pardas



Fonte: A autora (2021)

As sujeitas pardas somam 26 ao total e 19 declaram sempre trabalhar com educação antirracista, isso significa 73,1% dessas sujeitas. Enquanto as que declaram realizar o trabalho antirracista somente às vezes ficam em 26,9%.

De acordo com esses dados, podemos concluir que na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre as pessoas negras (pretas e pardas) efetivam com mais frequência atividades em educação antirracista que as pessoas brancas. Porém, nossa questão de pesquisa diz respeito às pessoas que ingressaram no serviço público municipal através de cotas raciais e, embora todas e todos cotistas raciais sejam negras e negros, nem todas e todos negras e negros são cotistas raciais. Assim, analisamos a mesma resposta, porém com o recorte de cotas raciais, e temos o seguinte cenário:

Tabela 10 - Frequência de trabalho em educação antirracista – cotistas e não cotistas

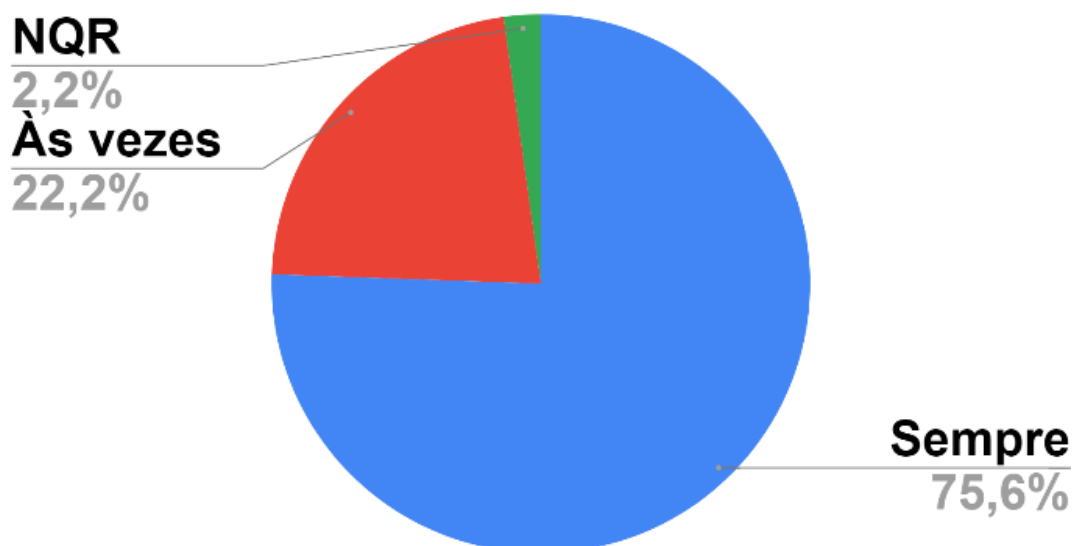
Com que frequência tu trabalhas atividades em educação antirracista			
Sempre	34	82	116
Às vezes	10	63	73
Nunca	0	1	1
Não quero responder	1	3	4
Não tenho certeza	0	6	6
	Cotistas 45	Não cotistas 155	Total: 200

Fonte: A autora (2021)

Nos gráficos a seguir podemos visualizar as informações da tabela acima, que nos mostram as diferenças do trabalho antirracista entre professoras cotistas e não cotistas.

Figura 33 - Gráfico frequência do trabalho em educação antirracista –sujeitas cotistas

Com que frequência trabalhas atividades em educação antirracista
COTISTAS

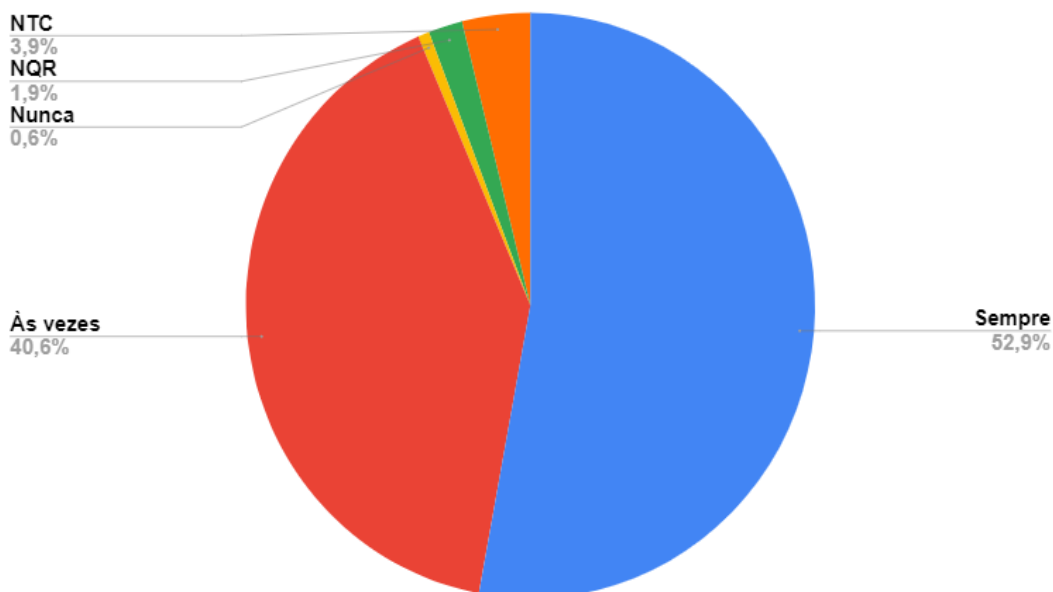


Fonte: A autora (2021)

O percentual observado de cotistas que declaram sempre trabalhar com atividades em educação antirracista passa de 75%, ou seja, das 45 sujeitas da pesquisa ingressantes na RME/POA através de cotas raciais, 34 fizeram essa declaração. Enquanto 22,2%, ou 10 pessoas, declararam trabalhar nessa perspectiva somente às vezes e apenas 1 delas, ou 2,2%, não quis responder.

Figura 34 - Gráfico frequência trabalho em educação antirracista –sujeitas não cotistas

Com que frequência trabalhas atividades em educação antirracista NÃO COTISTAS



Fonte: A autora (2021)

Entre as sujeitas não cotistas, o percentual das que declaram trabalhar sempre é de 52,9%, ou 82 das 155 participantes. Enquanto 63, ou 40,6%, declaram trabalhar somente às vezes, 3 não quiseram responder, ou seja, 1,9%, e 6 delas, ou 3,9%, declararam não ter certeza se trabalham educação antirracista na sala de aula. Ainda temos 1 pessoa, ou 0,6% do total, que declarou nunca trabalhar nessa perspectiva.

As pessoas que expressam realizar sempre educação antirracista evidenciam compreender a regularidade e a constância necessárias para desenvolver tal educação. Mais que isso, possibilitam inferirmos, pois não podemos afirmar com precisão, que compreendem a complexidade e a mudança de paradigma necessárias para implementar de fato a educação antirracista.

Considerando que, dentre cotistas, 97,8% diz realizar atividades em educação antirracista pelo menos às vezes e que os outros 2,2% não quiseram responder, e, ainda, que, entre não cotistas, as respostas afirmativas para a realização de atividades somam 93,5%, enquanto há um percentual de 0,5% que nunca realiza e de 3,9% que não tem certeza se realiza (os que não responderam somam 1,9% nesse grupo), podemos concluir que, entre cotistas, a realização de atividades em educação antirracista é maior do que entre não cotistas. Cabe ressaltar, novamente, que esses percentuais são altos e podem ser explicados pelo fato de que nosso questionário foi respondido por pessoas, de um jeito ou de outro, identificadas com o tema, ou seja,

inferimos que professoras e professores que não realizam educação antirracista sequer concordaram em responder nosso formulário.

Quanto à questão número 5, com o questionamento sobre qual seria a frequência ideal para realizar educação antirracista em sala de aula, optamos por uma pergunta com resposta aberta, ou seja, argumentativa. Para analisar essa questão, buscamos classificar as respostas em grupos de acordo com o indicado em cada uma, assim codificamos as respostas em 8 grupos, 4 com a determinação temporal explícita: sempre, mensalmente, semanalmente e nunca; 3 com determinação subjetiva: quando necessário, frequentemente e às vezes; e, ainda, um grupo indefinido: não sei.

Das respostas em que a determinação temporal é mais explícita, “mensalmente” e “semanalmente” são literais e quase sem complementação de ideias, e a classificação “frequentemente” é agrupada junto às respostas de determinação temporal subjetiva.

Já as respostas classificadas como grupo “sempre” são, em sua maioria, mais argumentadas tais como: “Deve fazer parte do cotidiano escolar. Faz parte da vida de todos aprender a viver na diversidade. E essa aprendizagem deve ser diária e contínua” (Prof. 11), ou: “Se não basta não ser racista todo dia é preciso ser antirracista todo dia. Se o racismo é estrutural e preciso desconstruí-lo em cada espaço e tempo que ocorre” (Prof. 79), ou ainda: “Educação antirracista deve fazer parte do currículo no cotidiano escolar em todas as áreas de estudo. Eventos especiais com maior visibilidade na comunidade escolar com frequência a combinar no coletivo de professores trabalhadores de cada Escola” (Prof. 142). Essas respostas evidenciam uma preocupação com a cotidianidade da educação antirracista.

Tivemos apenas uma resposta classificada como “nunca”. O sujeito afirma que não se deve trabalhar educação antirracista e ao mesmo tempo sente-se forçado a tal tarefa, em sua resposta afirma que a frequência em que se deve trabalhar com a temática é “Nunca, pois se trata de radicalismo ideológico, que muitas vezes somos forçados a cumprir” (Prof. 77). Embora essa seja uma exceção entre as respostas apresentadas, ela é muito representativa de um pensamento baseado em senso comum, colocando as pautas da negritude como secundárias ou ideológicas e não considerando que não abordar essas pautas também é uma postura ideológica.

Falar de racismo, opressão de gênero, é visto geralmente como algo chato, “mimimi” ou outras formas de deslegitimação. A tomada de consciência sobre o que significa desestabilizar a norma hegemônica é vista como inapropriada ou agressiva porque aí se está confrontando poder (RIBEIRO, 2019^a, p. 79).

As respostas apresentando uma definição temporal mais subjetiva revelam certa similaridade entre si, embora detalhes tenham nos levado a agrupá-las em 3 grupos distintos. Esse grande agrupamento traz em seu bojo a ideia de que se faz educação antirracista em determinadas situações, sejam elas pontuais, como datas comemorativas, sejam suscitadas pela “necessidade”. A resposta “Trabalhar sempre que for necessário e não deixar de trabalhar as datas importantes” (Prof. 55) é muito representativa desse grupo; podemos perceber através dela a principal característica dessas respostas: a educação antirracista, nessa visão, é pontual e entendida como necessária somente quando acontece algo no ambiente, não exige regularidade e não é vista como um fim por si só, ou com objetivos específicos, mas como um meio de resolver conflitos.

Dentro desse grande agrupamento temos as respostas classificadas como “quando necessário”, justamente evidenciando a necessidade de uma justificativa para se desenvolver a educação antirracista. A resposta da Prof. 15 é elucidativa de tal posicionamento: “Não sei dizer frequência, mas sempre que surgir como questão é dever da professora parar a aula, conversar. Além de incluir no planejamento histórias com personagens negras, bem como de autoria negra”. Nela, podemos observar objetivamente que, além de depender de uma exigência externa aleatória, a educação antirracista não faz parte do currículo escolar, pois é proposto que seja necessário “parar” a aula para conversar sobre questões relativas a racialidade. A Prof. 174 também evidencia a necessidade de uma situação de racismo para a educação antirracista ser necessária: “Na minha escola as crianças não demonstram preconceito. Acho importante trabalhar no dia da consciência negra”. Podemos vincular essa postura a um currículo ocasional, que acontece de acordo com a ocasião, onde não há uma intencionalidade prévia, tal como o currículo festivo, esse currículo ocasional de fato não se efetiva como educação antirracista, caso encerre em si mesmo.

A questão racial se coloca de duas maneiras no interior da escola: a discriminação racial espontânea, que se dá de modo ocasional, isto é, decorre das atividades não-planejadas, da convivência natural escola/alunos, professor/alunos, funcionários/alunos, alunos/alunos; e a que se dá pela não-

inclusão do tema das relações raciais nas atividades intencionais, isto é, no planejamento escolar e de ensino (VERÍSSIMO, 2004, p. 11).

As respostas classificadas como “às vezes” são muito semelhantes às do grupo anterior, porém evidenciam uma fluidez maior no que diz respeito a critérios para a efetivação, ou seja, essas respostas não evidenciam pistas de quando ocorre educação antirracista na escola, nem temporal, nem ocasionalmente; nelas fica evidente que educação antirracista é algo eventual, estanque, como a anterior, não dialogando com o currículo, novamente não se efetivando como educação antirracista. “Acredito que falar de cultura já dá um campo que se possa abordar estas questões. Direta ou indiretamente” (Prof.120); “Quando encontro materiais interessantes sobre o tema ou por algum acontecimento em sala de aula” (Prof. 190).

Vejamos o quadro em que essas respostas, sobre a frequência ideal da educação antirracista em sala de aula, estão distribuídas quanto à autoclassificação das nossas sujeitas:

Tabela 11 - Frequência ideal de trabalho em educação antirracista

Que frequência tu julgas ideal para trabalhar educação antirracista?						
Sempre	84	31	22	1	2	140
Quando necessário	11	13	3	0	0	27
Às vezes	9	1	0	0	0	10
Frequentemente	14	0	1	0	0	15
Não sei	3	0	0	0	0	3
Mensalmente	1	1	0	0	0	2
Semanalmente	2	0	0	0	0	2
Nunca	1	0	0	0	0	1
	Brancas	Pretas	Pardas	Amarelas	NQR	Total

Fonte: A autora (2021)

Observemos o quadro de distribuição das respostas quanto à frequência ideal da educação antirracista, de acordo com a situação de cotista ou não cotista de nossas sujeitas.

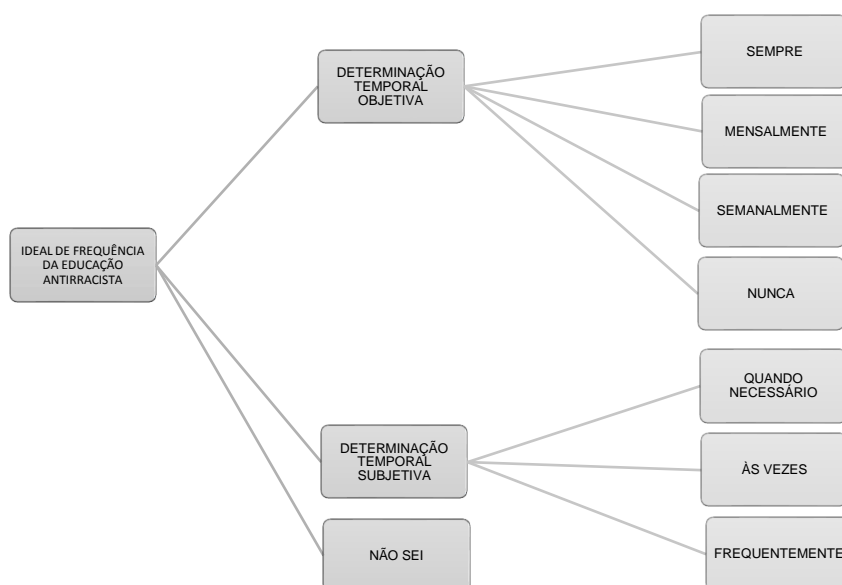
Tabela 12 - Frequência ideal = trabalho em educação antirracista – cotistas;não cotistas

Que frequência tu julgas ideal para trabalhar educação antirracista?			
Sempre	32	108	140
Quando necessário	12	15	27
Às vezes	1	9	10
Frequentemente	0	15	15
Não sei	0	3	3
Mensalmente	0	2	2
Semanalmente	0	2	2
Nunca	0	1	1
	Cotistas	Não cotistas	Total: 200

Fonte: A autora (2021)

O proposto, tanto na perspectiva de educação antirracista de SILVA (2017), quanto no posicionamento oficial sobre ERER (BRASIL, 2003, 2005 e 2013) é justamente que essa educação se dê dentro do currículo escolar, de forma contínua, estabelecendo uma data comemorativa sim, dia 20 de novembro, dia da consciência negra, mas de forma alguma restringindo a ação educativa a atividades pontuais. No fluxograma a seguir, podemos observar como organizamos as respostas de nossas sujeitas nas categorias elencadas.

Figura 35 - Fluxograma ideal de frequência da educação antirracista



Fonte: A autora (2021)

Observa-se, na tabela 12, que 71,1% das cotistas atribuem frequência “sempre” para a prática da educação antirracista e 26% pensam que “quando necessário” seria a frequência ideal para essas atividades. Já entre não cotistas o percentual de atribuições de frequência é de 69%, um pouco menor que do grupo anterior, e de 9,6% para cada uma das frequências “quando necessário” e “frequentemente”. As demais 6,4% das sujeitas não cotistas distribuíram-se equilibradamente nas demais classificações, salientando que é nesse grupo a única manifestação que afirmou que a frequência ideal para efetivação de atividades antirracistas é nunca.

Práticas antirracistas desenvolvidas na RME/POA

Nesta pesquisa nos propusemos a analisar as práticas pedagógicas de professores e professoras cotistas da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, quanto à educação das relações étnico-raciais. Como já mencionado, adaptamos a pesquisa para que seu desenvolvimento fosse possível, apesar das restrições impostas pela pandemia de Covid19, em 2020 e, pelo menos, início de 2021, o isolamento social e o consequente fechamento das escolas municipais. Sendo assim, analisaremos relatos de professores e professoras sobre suas práticas pedagógicas, entendendo como prática pedagógica o que Cleoni Fernandes define:

Prática intencional de ensino e aprendizagem não reduzida à questão didática ou às metodologias de estudar e de aprender, mas articulada à educação como prática social e ao conhecimento como produção histórica e social, datada e situada, numa relação dialética entre prática-teoria, conteúdo-forma e perspectivas interdisciplinares (FERNANDES, 2008, p.159).

De acordo com a definição de Fernandes não podemos reduzir a prática pedagógica a questões relativas aos conteúdos e metodologias a serem desenvolvidos em sala de aula, mas sim compreendê-la como uma prática situada histórica e socialmente, na qual está imbricado tudo o que é vivido em sala de aula. Toda escolha feita, todo modo de agir, todo modo de fazer, todo modo de estar em sala de aula é parte da relação entre educador/a e educandos/as e, portanto, da relação entre ensino e aprendizagem também.

Como destaca Fernandes (2008), na aula, constituída num espaço-tempo onde diferentes atores transitam e diferentes histórias circulam, formando uma teia de

relações com conflitos, encontros e desencontros, acontecem as possibilidades de construir a capacidade humana, mediada por relações dialógicas. Ou seja, não são apenas os conteúdos escolares que fazem parte da rotina escolar, Verdum, por sua vez, nos propõe essa ampliação do currículo, estando de acordo com Paulo Freire, por exemplo.

Assim como Freire (1986) Rios (2008) argumenta que o professor não ensina apenas as disciplinas, sua atitude ensina, seus gestos falam. Ao ensinar uma disciplina, ele não está ensinando somente determinados conteúdos, mas está ensinando modos de ser e estar no mundo, atitudes em relação à realidade e à convivência social (VERDUM, 2013, p. 95).

Compreendendo então a prática pedagógica como intencional, mas também composta por todos os fazeres e estares em sala de aula, na perspectiva da educação das relações étnico-raciais, buscamos compreender essas práticas em seus contextos, buscando entender também as motivações de seus atores, nesse caso, professores e professoras cotistas.

Entre os processos culturais construídos pelos homens e pelas mulheres na sua relação com o meio, com os semelhantes e com os diferentes, estão as múltiplas formas por meio das quais esses sujeitos se educam e transmitem essa educação para as futuras gerações. É por meio da educação que a cultura introjeta os sistemas de representações e as lógicas construídas na vida cotidiana, acumulados (e também transformados) por gerações e gerações (GOMES, 2013, p. 4).

Analisar práticas pedagógicas pode nos levar a atribuí-las juízo de, mas, neste estudo, assim como nos indica Gomes (2012), buscamos não fazer isso. De acordo com a autora, essas classificações entre “boas” ou “más” práticas, práticas “significativas” ou “inovadoras”, termos que expressam juízo de valor são arbitrários e dependem de quem está analisando, dos valores do avaliador e não de indicadores. Não estamos querendo referendar uma neutralidade, a qual acreditamos não existir, ao pesquisar e, especialmente, ao selecionar, planejar e desenvolver aulas, mas buscaremos analisar os relatos das práticas selecionadas para este estudo com base nos referenciais teóricos explorados, principalmente as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana (BRASIL, 2005).

Cabe ressaltar que não analisaremos práticas diretamente, mas sim um pequeno relato daquilo que nossas sujeitas avaliam como uma prática significativa, que tenham desenvolvido em ERER ao longo de suas carreiras na RME/POA.

Assim como ao avaliarmos a frequência em que as nossas sujeitas relatam desenvolver atividades de EREER em suas salas de aula, ao analisarmos os relatos das práticas desenvolvidas, primeiramente, consideramos a qual currículo corresponde o relato analisado, considerando:

1. **Currículo antirracista:** atividades desenvolvidas ao longo do ano letivo buscando integrá-las ao cotidiano escolar, intencionalidade pedagógica ligada ao combate ao racismo e planejamento anterior evidenciado. Exemplo de resposta nessa categoria: “Durante o ano de 2019 trabalhamos sobre Porto Alegre, a partir dos territórios negros da cidade. Utilizamos para isso o jogo ‘As viagens do Tambor’, criado pela UFRGS, livros didáticos textos diversos e pesquisas dos alunos. Ao final do ano fizemos uma exposição dos trabalhos desenvolvidos. Na exposição tinha: poemas que os alunos escreveram, desenhos sobre africanidades brasileiras, montamos um livro da culinária afrobrasileira e durante a exposição trouxemos alguns alimentos que tinha a receita no livro, tais como cocada e quindim. Os alunos fizeram leituras durante o ano relacionadas a valorização da cultura negra e sobre o combate ao racismo, além de pesquisas no laboratório de informática e a partir disso fizeram relatórios que também estavam expostos. Tinham exposição de fotos sobre a visita realizada ao Quilombo dos Alpes. E uma exposição de pandeiros confeccionados pelos próprios alunos. Abrimos a exposição da turma com um jogral apresentado pelos alunos sobre cultura africana e racismo no Brasil” (Prof. 5). Fica evidente, na prática selecionada para representar esse grupo, que a atividade descrita não foi realizada em somente um momento do ano letivo, permeando diferentes disciplinas e contemplando diversos aspectos da história e da cultura afro-brasileiras de Porto Alegre, contemplando, assim, as premissas de um currículo antirracista.
2. **Currículo festivo:** atividades pontuais, comumente ligadas a datas comemorativas ou festivas, intencionalidade pedagógica ligada à representação do negro e planejamento anterior nem sempre evidenciado; Exemplos: “No Dia da Mulher lemos e discutimos um texto sobre feminismo negro das “Blogueiras Negras” e assistimos a um vídeo sobre lugar de fala da Djamila Ribeiro” (Prof. 37) ou “Semana da Consciência Negra” (Prof. 74). De

modo algum defendemos que atividades avaliadas como parte de um currículo festivo não possam ser realizadas nas escolas, apenas compreendemos que somente com atividades nessa modalidade não se efetiva a EREER em suas dimensões, tal como o previsto nas diretrizes, ou seja, um currículo festivo pode fazer parte de uma educação antirracista, mas não é suficiente para efetivar a lei.

3. **Currículo ocasional:** atividades desenvolvidas como reflexo de uma ação, dependentes de uma ocasião para acontecerem, intencionalidade pedagógica ligada à educação das relações raciais e planejamento anterior inexistente. Exemplos: “Momento de conversa com os alun@s quando surgem esses assuntos. Geralmente aproveito momentos trazidos pelos estudantes do seu cotidiano. Outra forma é a literatura” (Prof. 32) ou “Ao trabalhar a ‘identidade’ com estudantes do primeiro ano do Ens. Fundamental percebi que uma aluna se auto desenha loira e de olhos claros, apesar de ser negra. A partir daí criei atividades com espelhos, com autorretrato, desenhar o outro e ler histórias com personagens negras. Também na Educação Física promovia debates acerca dos padrões de beleza impostos pelas culturas dominantes” (Prof. 130). Os exemplos mencionados são bem característicos do que chamamos de currículo ocasional, nos dois relatos as professoras agiram de acordo com a ocasião, ou seja, talvez se o “problema” não tivesse ocorrido, a atividade relatada não fosse efetivada. Cabe salientar que atividades avaliadas como pertencentes a um currículo ocasional podem ser o estopim para atividades de currículo antirracista, como podemos observar no relato da Prof. 39: “Uma vez eu tive uma aluna negra que estava com o que a gente chama de “corte químico” do cabelo devido a sucessivas progressivas... Ela tinha apenas 11 anos. Quando percebi o problema, pensei em chamar para uma conversa... mas, depois pensei: de que adiantaria? Seria efetivo ou ela se sentiria ainda mais violentada? Então, pedi ajuda a minhas colegas e iniciei um projeto: li o livro O Mundo Começa na Cabeça, um livro lindo, conversei sobre a violência que é a não aceitação da sociedade ao cabelo negro e segui por aí, sem nunca sequer olhar para ela, muito menos mencionar o “problema” com a quebra do cabelo... Convidei a turma pra criar, com total protagonismo deles, um projeto que se chamava: Deixa Meu cabelo em Paz! Foi um sucesso,

criamos vídeos, fizemos fotos, brincamos de trançar, fizemos entrevistas pela escola... E minha aluna? Fez a transição capilar na mesma época e na última vez que a vi o cabelo era de uma lindeza absurda...ela nunca soube que o projeto foi criado pra ela” (Prof. 39). Nesse relato podemos observar com nitidez que a professora só tratou do assunto “cabelos” em função da ocasião vivida por sua aluna, porém ela não se restringiu a “tratar” do problema, mas ampliou a abrangência de sua intervenção, incorporando o tema nas atividades cotidianas de sua turma.

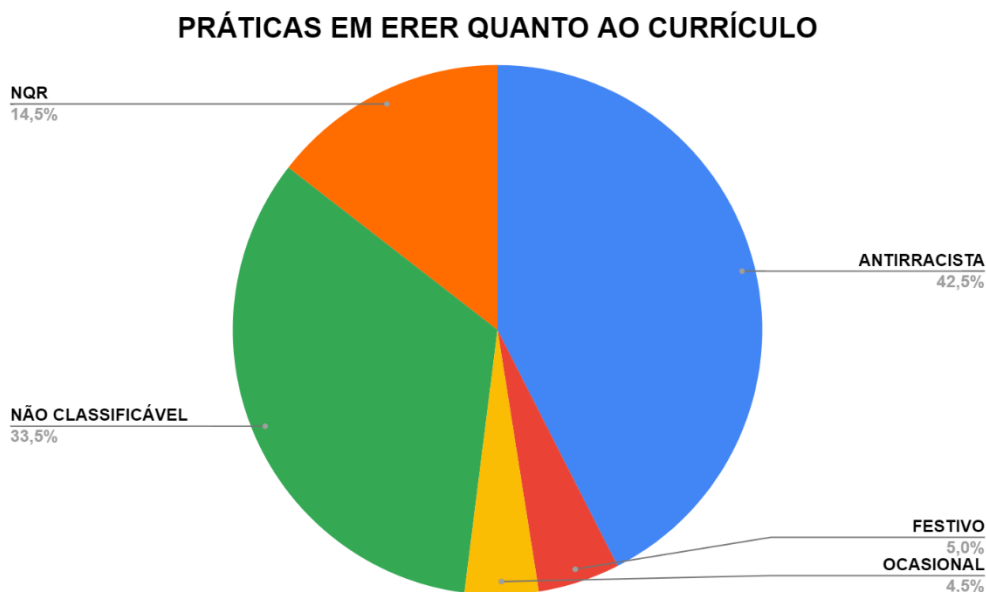
Tabela 13 - Práticas em EREER quanto ao currículo

Práticas em EREER quanto ao currículo						
	antirracista	festivo	ocasional	não classificável	NQR	
Branças	43	7	7	46	22	125
pretas	25	2	2	14	3	46
pardas	17	1	0	4	4	26
amarelas	0	0	0	1	0	1
NQR	0	0	0	2	0	2
Não cotista	60	8	7	56	24	155
cotista	25	2	2	11	5	45
	85	10	9	67	29	

Fonte: A autora (2021)

No gráfico 31, podemos visualizar de forma mais evidente os índices da tabela anterior, de uma forma geral, ou seja, mostrando todas as sujeitas da pesquisa.

Figura 36 - Gráfico práticas em ERER quanto ao currículo



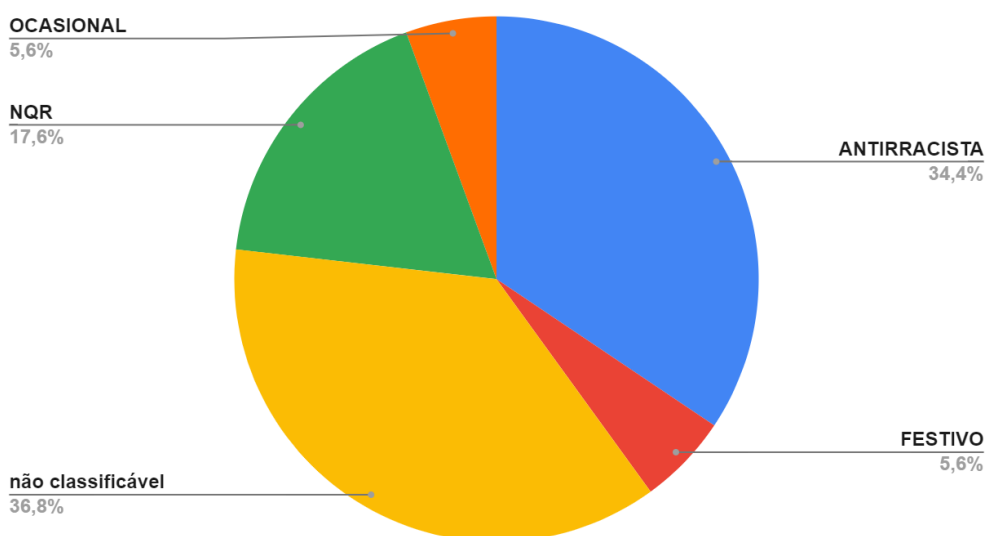
Fonte: A autora (2021)

No entanto, como podemos observar na tabela, tivemos 96 respostas entre “não classificáveis”, nesse quesito, e “não quero responder”. Isso representa 48% do total das respostas obtidas, sendo que, destas, 68 foram de sujeitas brancas, o que representa 70,8% das respostas nesse grupo, e ainda 34% do total de respostas. As respostas não classificáveis são aquelas que não permitiram o enquadramento em nenhum dos grupos mencionados, seja por falta de informações a respeito, seja por não configurarem um relato de fato. Exemplos: “Respeitar os valores e as diferenças de cada um, pelo princípio da equidade e liberdade” (Prof. 49) ou “Pesquisa de diferença de salários. Seleção por competências” (Prof. 156).

Nesta análise, consideramos a autoclassificação das participantes como sujeitas brancas, pardas e pretas. A única sujeita que se autoclassificou, na nossa amostra, como amarela teve sua resposta avaliada como não classificável, bem como as duas que não se autoclassificaram.

Figura 37 - Gráfico práticas em EREER quanto ao currículo-sujeitas brancas

PRÁTICAS EM EREER QUANTO AO CURRÍCULO - BRANCAS

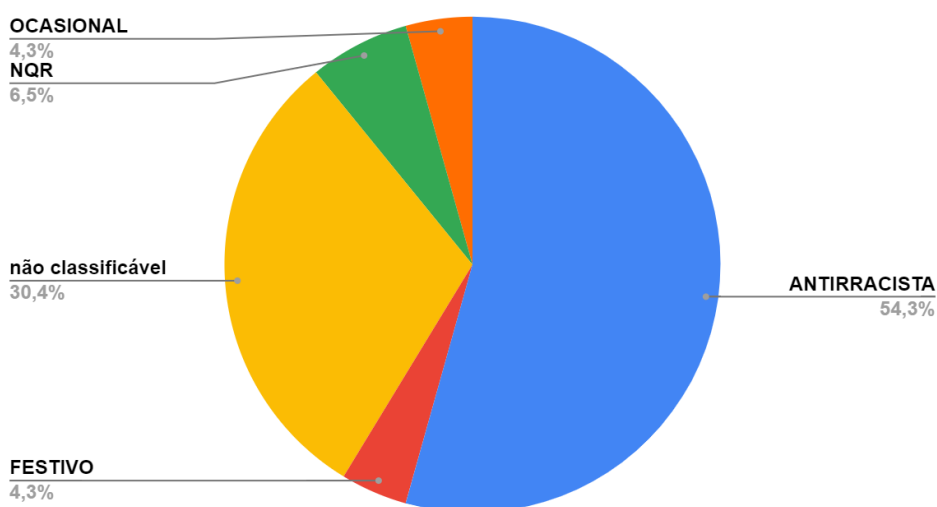


Fonte: A autora (2021)

Observamos, então, que entre as sujeitas autotranscritas brancas, as práticas não classificáveis trazem um total de 36,8%, ou 46 entrevistadas, juntamente com 17,6%, ou 22 delas que não quiseram responder (NQR). Sendo assim, se analisarmos as práticas efetivamente classificáveis, as práticas antirracistas, há 34,4%, ou 43 pessoas, e empatadas com 5,6%, ou 7 pessoas em cada, as práticas do currículo festivo e do currículo ocasional.

Figura 38 - Gráfico práticas em EREER quanto ao currículo-sujeitas pretas

PRÁTICAS EM EREER QUANTO AO CURRÍCULO - PRETAS

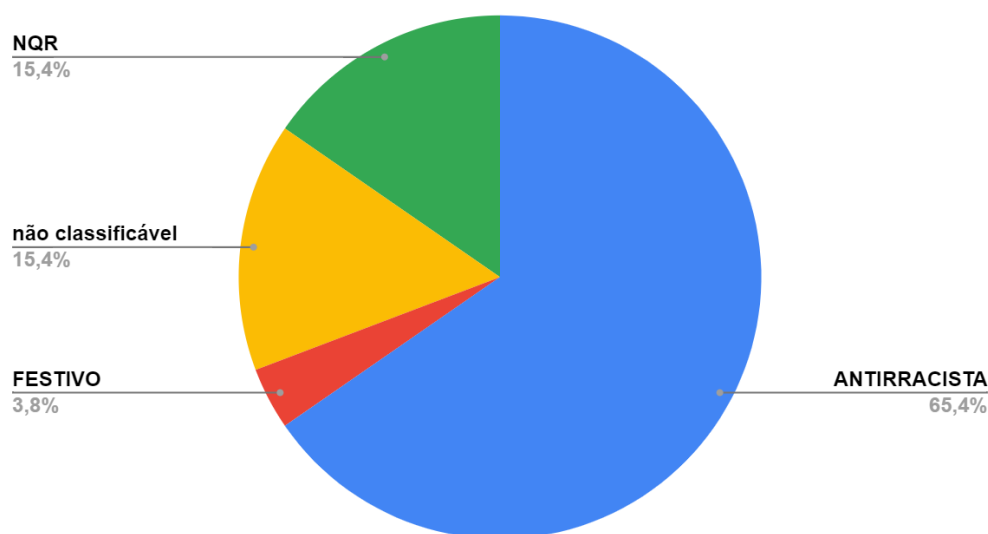


Fonte: A autora (2021)

Entre as sujeitas autotransclassificadas pretas, o percentual de respostas não classificáveis cai para 30,4%, ou 14 respostas, e o de NQR ficam em 6,5%, ou 3 respostas. Então, ao observarmos as práticas efetivamente analisáveis, 25 das sujeitas pretas, ou 54,3%, declaram que se aproximam de um currículo de educação antirracista, enquanto os currículos festivos e ocasionais empatam novamente, mas em 4,3%, ou 4 pessoas, em cada uma das respostas.

Figura 39 - Gráfico práticas em EREER quanto ao currículo-sujeitas pardas

PRÁTICAS EM EREER QUANTO AO CURRÍCULO - PARDAS



Fonte: A autora (2021)

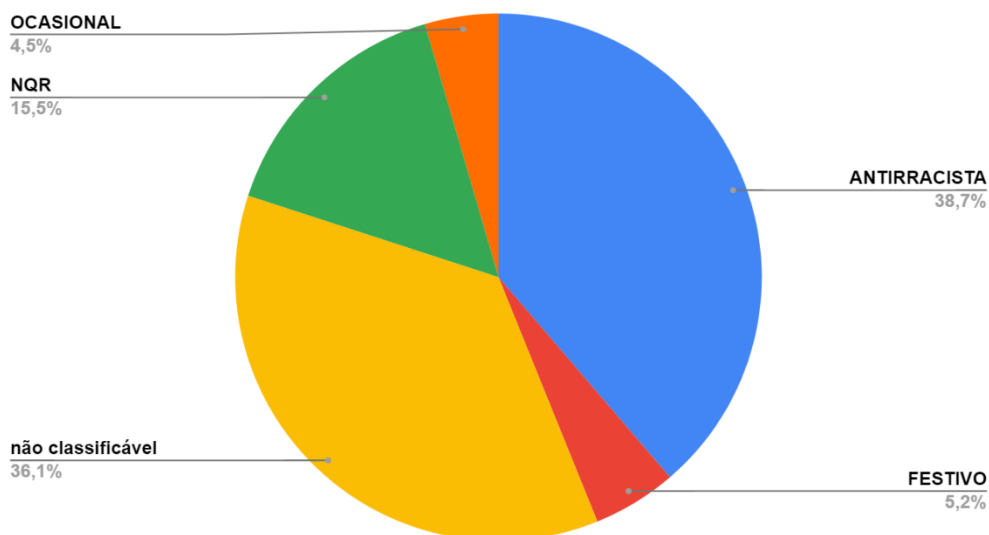
Então, através dos gráficos referentes às respostas por autotransclassificação, vemos que o grupo que mais demonstrou, através de seus relatos de práticas, estar alinhado com uma proposta de currículo antirracista foi o grupo de sujeitas pardas, com 65,4%, ou 17 sujeitas, seguido do grupo de pretas, onde 54,3%, ou 25 respostas, foram classificadas como antirracistas, o percentual do grupo de sujeitas brancas foi mais de 20% abaixo do primeiro grupo, demonstrando que, quanto ao currículo, as primeiras relataram atividades mais efetivas quanto à EREER.

O grupo que mais se omitiu ao responder à questão sobre atividades práticas foi o de sujeitas brancas, com 17,6%, ou 68 respostas, seguido do grupo de pardas, com 15,4%, tendo o grupo de sujeitas pretas o percentual de apenas 6,5% de omissão. Houve um equilíbrio entre as atividades classificadas como currículo festivo, nos três grupos, tendo uma variação de 1,8% entre o grupo que mais teve respostas nessa classificação e o que teve menos. Quanto ao currículo ocasional, brancas e

pretas tiveram percentuais equilibrados, enquanto pardas não pontuaram nesse quesito. Ao observarmos esses dados, com recorte de cotas raciais, temos o seguinte cenário:

Figura 40 - Gráfico práticas em EREER quanto ao currículo-sujeitas não cotistas

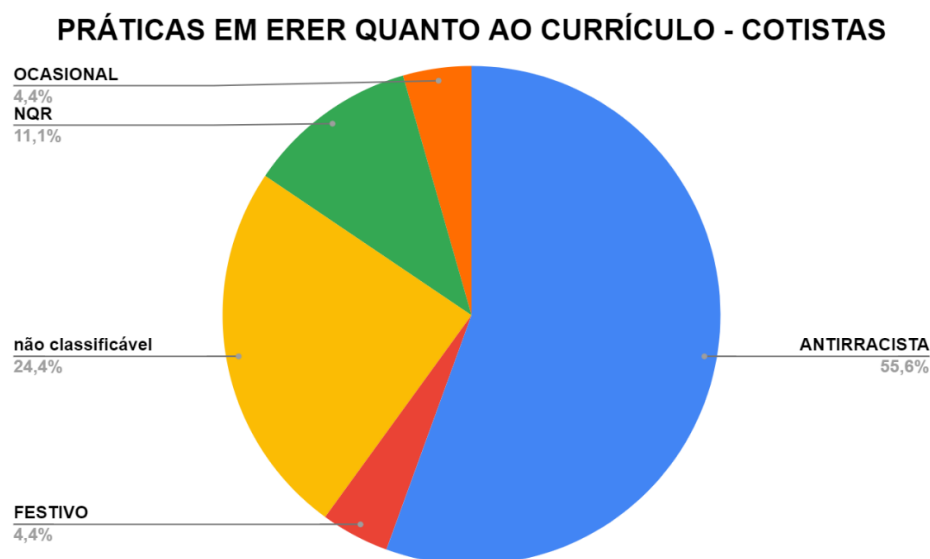
PRÁTICAS EM EREER QUANTO AO CURRÍCULO - NÃO COTISTAS



Fonte: A autora (2021)

Ao compararmos o gráfico anterior com o gráfico a seguir, observamos que professoras cotistas têm seus relatos mais avaliados como pertencentes ao currículo antirracista. Quanto ao currículo festivo e ocasional, novamente os percentuais são muito parecidos, sendo que a diferença maior entre os dois grupos está nas respostas não classificáveis.

Figura 41 - Gráfico práticas em EREER quanto ao currículo-sujeitas cotistas



Fonte: A autora (2021)

A avaliação das práticas relatadas quanto às duas dimensões das diretrizes curriculares, que devem ser consideradas para que de fato se efetive a Lei nº10.639/03, seguem os mesmos parâmetros utilizados na seção “ERER e Educação antirracista: definições de docentes da RME/POA”: relações, onde a dimensão da Educação das relações étnico-raciais é mais evidente; história, onde a dimensão da História e Cultura Afro-brasileira e africana é mais evidente; ambas, onde as duas dimensões são evidenciadas; não classificável, quando o relato da prática não permite classificação quanto a esse quesito; e, ainda, o NQR, não quero responder.

Para ficar mais nítida nossa classificação, elencamos exemplos de relato de práticas avaliadas como pertencentes a cada uma dessas definições:

1. **Relações** – “Depois de várias abordagens. uma aluna branca disse não querer brincar com outra por ser negra e assim toda turma foi questionada sobre como se formavam os grupos para brincadeiras e como os grupos eram formados e excludentes também por raças, mesmo sem estar explícita tal afirmação a respeito do racismo que todos temos” (Prof. 17) e “Desmistificando corpos: variações de textura de peles, cabelos, lábios, mamilos, genitais numa perspectiva daquilo que se idealiza como padrão e o que é real e inato” (Prof. 52).
2. **História** – “Trabalhando os Lanceiros negros, pude resgatar uma imagem de

heroísmo e força, trazendo para a sala de aula a importância de se valorizar as pessoas” (Prof. 64) ou “Todos os anos trabalho com todas as turmas as várias contribuições dos povos indígenas e dos africanos à cultura brasileira. Trago informações visuais, objetos artesanais, exercícios gráficos a partir destas culturas. A partir destas informações fizemos um ou mais projetos onde os alunos se apropriam de suas raízes culturais e criam desenhos, pinturas, máscaras sobre os assuntos estudados” (Prof. 199).

3. **Ambas** – “Debater com os alunos sobre relações étnicas e preconceitos, estudar a história do ponto de vista da formação do povo brasileiro e da contribuição dos negros e índios, trazer filmes que tratam da questão étnica e promover atividades como Gincana Afro” (Prof. 76) e “Trabalho em torno dos movimentos e personalidades negras que buscam criticar e modificar cenários de desigualdades sociais com ênfase na questão racial (movimento quilombola; Panteras Negras; Nelson Mandela e a luta pelo fim do apartheid; Rosa Parks)” (Prof. 173).
4. **Não classificável** – “Tratar todos os alunos com respeito e dignidade, sem nenhuma interferência ideológica” (Prof.77) e “Conscientização” (Prof. 170).

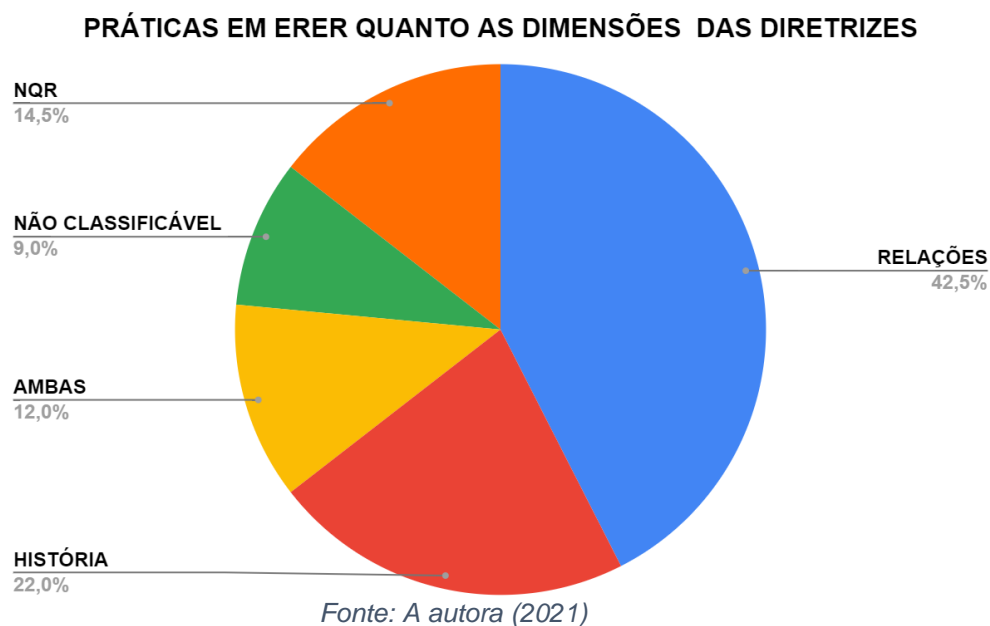
Tabela 14 - Práticas em EREER quanto as diretrizes

Práticas em EREER quanto as duas dimensões das Diretrizes						
	relações	história	ambas	não classificável	NQR	total
Branças	55	25	13	10	22	125
pretas	12	4	5	1	4	26
pardas	18	15	6	4	3	46
amarelas	0	0	0	1	0	1
NQR	0	0	0	2	0	2
cotista	17	14	5	4	5	45
Não cotista	68	30	19	14	24	155
total	85	44	24	18	29	200

Fonte: A autora (2021)

A maior parte das nossas sujeitas, de modo geral, descreveu atividades relacionadas apenas à dimensão das relações étnico-raciais, com 85 sujeitas, ou 42,5% das respostas, seguidas daquelas que contemplaram a dimensão da história, com 44 sujeitas, ou 22%.

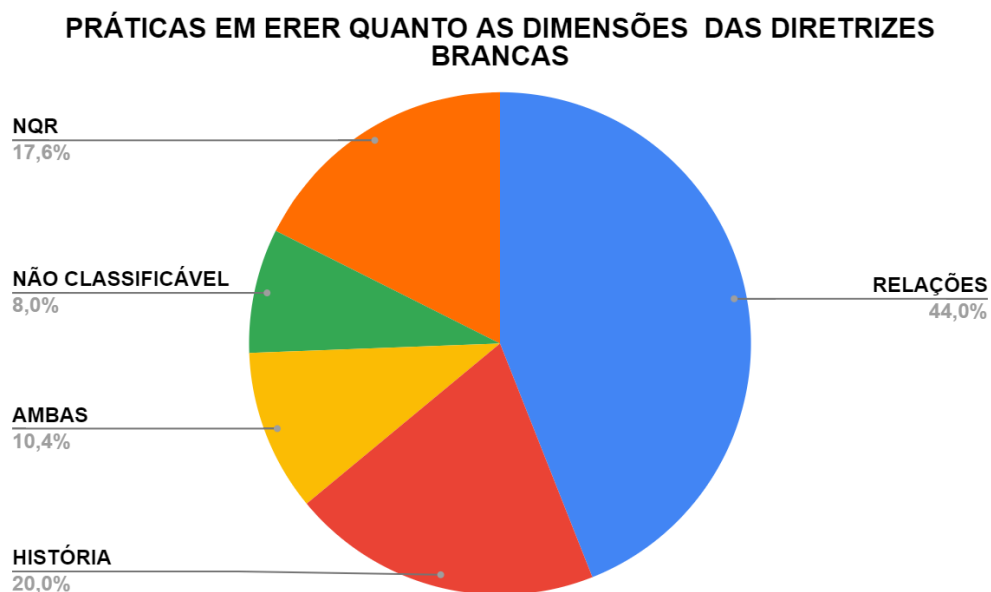
Figura 42 - Gráfico práticas em ERER quanto as dimensões das diretrizes-amostra geral



Nesta perspectiva de análise, tivemos poucas respostas não classificáveis, ou que não quiseram responder NQR, com 18 delas (9%) e 29 (14,5%), respectivamente, configurando essa classificação como mais significativa, quanto à quantidade de respostas contempladas, comparada à anterior (classificação quanto ao currículo). Respostas com ambas as dimensões contempladas atingiram apenas 24 (12%) classificações.

Para melhor compreender e analisar esses índices, observemos os gráficos a seguir, de acordo com a autoclassificação de nossas sujeitas:

Figura 43 - Gráfico práticas em EREER quanto as dimensões das diretrizes sujeitas brancas

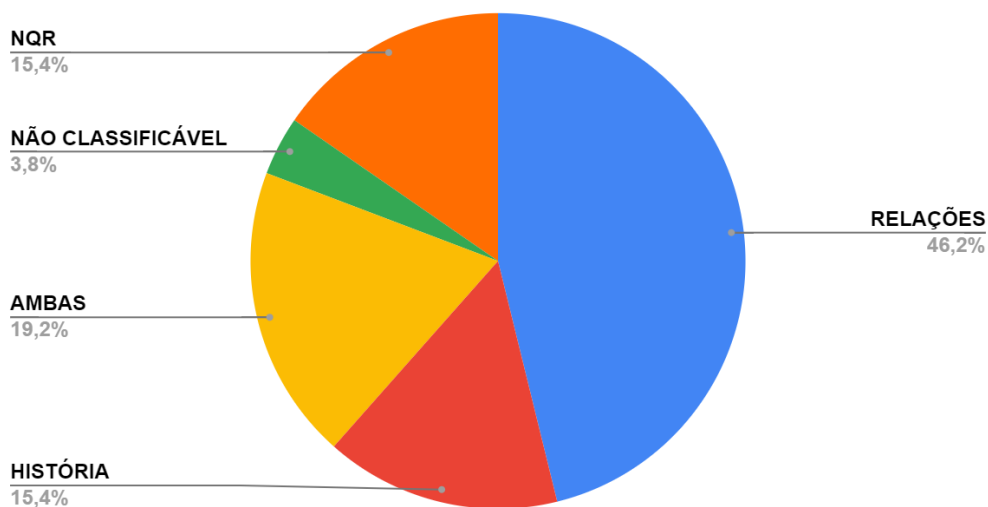


Fonte: A autora (2021)

No gráfico acima, podemos perceber que, quanto às dimensões das diretrizes curriculares e entre as sujeitas brancas, 44% das práticas, ou 55 delas, são voltadas para as relações étnico-raciais e 20%, ou 25 delas, contemplam história e cultura africana e afro-brasileira, enquanto 10,4% das práticas relatadas, ou 13 delas, trazem ambas as perspectivas.

Figura 44 - Gráfico práticas em EREER quanto as dimensões das diretrizes sujeitas pretas

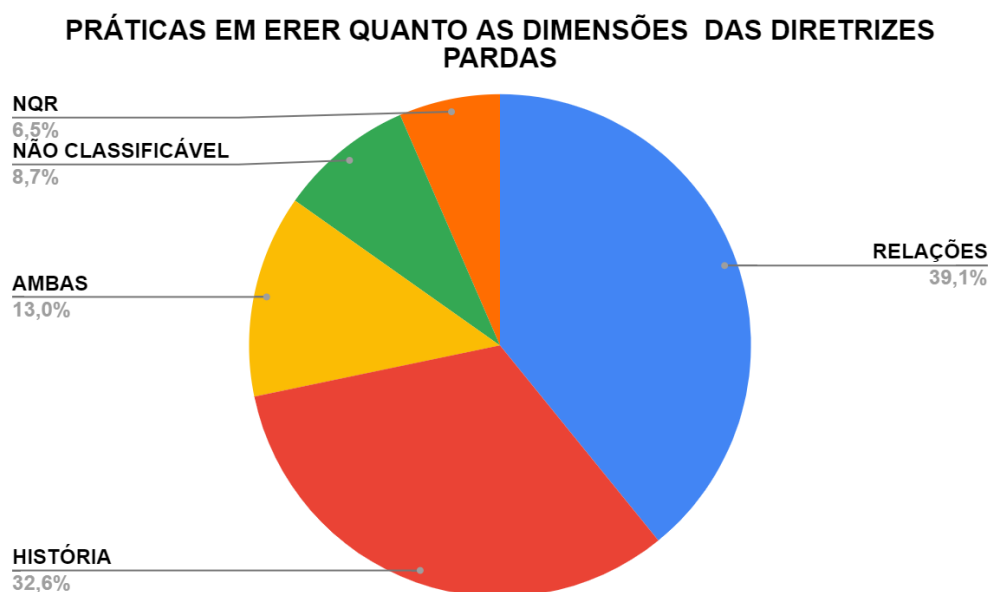
PRÁTICAS EM EREER QUANTO AS DIMENSÕES DAS DIRETRIZES PRETAS



Fonte: A autora (2021)

No gráfico acima, percebemos que, entre as sujeitas pretas, 46,2% privilegiaram as relações, ou 12 delas, enquanto 15,4%, ou 4 sujeitas, a história e, ainda, 19,2%, ou 5 delas, declararam trabalhar em ambas as dimensões. Quanto às respostas não classificáveis e NQR, tivemos, respectivamente, 3,8% e 15,4%, ou 5 sujeitas.

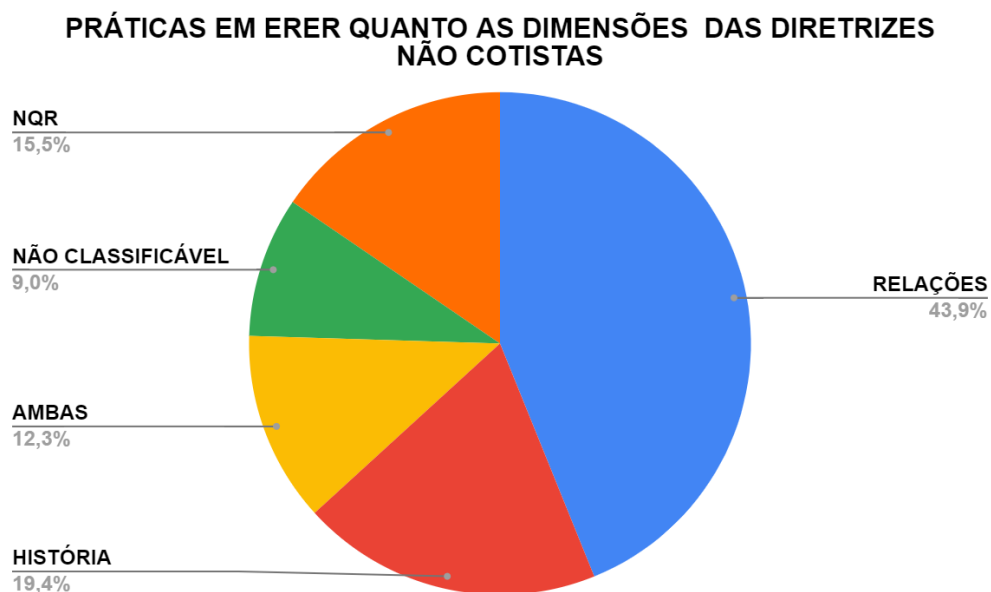
Figura 45 - Gráfico práticas em EREER quanto as dimensões das diretrizes sujeitas pardas



Fonte: A autora (2021)

Na análise do gráfico acima, percebemos 39,1% das práticas das sujeitas pardas, ou 18 delas, trazendo a dimensão das relações, 32,6%, ou 15 sujeitas, as da história e 13%, ou 6 delas, ambas as dimensões. Temos ainda 8,7%, ou 4 delas, e 6,5%, ou 3 respostas, não classificáveis e NQR. Sendo assim, como podemos observar, com apoio dos gráficos quanto à classificação das respostas sobre as práticas nas dimensões das diretrizes, não existem diferenças significativas na classificação, com o recorte de autoclassificação entre sujeitas brancas e pretas. Nos gráficos abaixo, analisamos as práticas das sujeitas da pesquisa nas dimensões das diretrizes curriculares, como exposto anteriormente, mas levando em consideração sujeitas cotistas e não cotistas da RME, conforme a tabela Tabela 13, Práticas em EREER quanto as diretrizes.

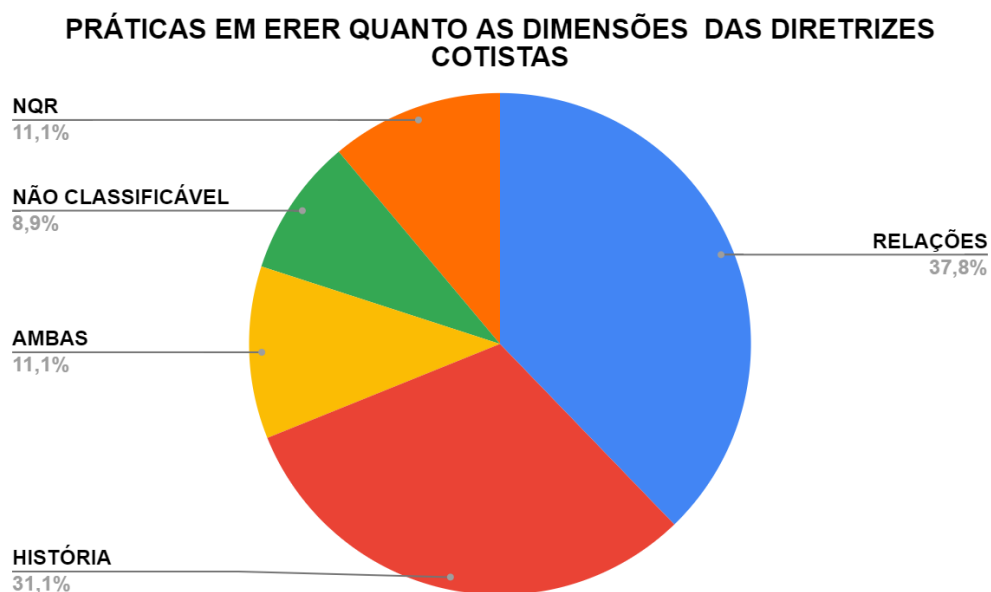
Figura 46 - Gráfico práticas em EREER quanto as dimensões das diretrizes sujeitas não cotistas



Fonte: A autora (2021)

No gráfico que analisa as respostas das sujeitas não cotistas, além daquelas que não puderam ser analisadas, ou seja, 9% não classificáveis e 15,5% NQR, observamos 43,9% como práticas relacionadas à dimensão das relações, outras 19,4% relacionadas às dimensões da história e 12,3% em ambas as perspectivas.

Figura 47 - Gráfico práticas em EREER quanto as dimensões das diretrizes sujeitas cotistas



Fonte: A autora (2021)

No gráfico em que analisamos as respostas das sujeitas cotistas da pesquisa, observamos 37,8% das práticas em relações, ou seja, 17 delas; 31,1% em história, com 14 respostas; 11,1%, ou 5 sujeitas, em ambas as perspectivas. Excetuando-se 8,9%, ou 4 respostas, não classificáveis e 11,1%, ou 5 delas, NQR.

Os relatos de práticas das nossas sujeitas foram, ainda, classificados de acordo com a temática proposta a alunos e alunas, na aula relatada. Excetuando-se as respostas não quero responder, 29 sujeitas, ou 14,5 %, e não classificáveis, 13 sujeitas, ou 5,5%, temos 160 relatos classificados em 19 temáticas. Essas temáticas foram elencadas das próprias respostas, considerando-se apenas uma principal para cada relato, embora houvesse atividades com a possibilidade de contemplar mais de uma. São elas:

1. **Literatura** – relatos de atividades nas quais o texto literário é o foco principal da aula. Exemplo: “Li o livro Quarto de despejo de Carolina Maria de Jesus na EJA e muitas alunas se emocionaram com o conteúdo da obra. Havia muitas Carolinas e filhas dela naquela sala de aula” (Prof. 3). Embora a sujeita possa ter desenvolvido muitos assuntos a partir da leitura da obra citada em seu relato, a maneira como a atividade foi descrita nos permite apenas imaginar o que aconteceu e não saber de fato, sabemos é que foi trabalhada uma obra literária de uma autora negra, abordando a realidade periférica da negritude.

2. **Representatividade** – relatos de atividades nas quais se apresentam pessoas negras de maneira positiva, exercendo as mais diferentes funções na sociedade, na política, nas artes, na história, entre outros. Exemplo: “Quando precisei desenvolver o conteúdo: relato pessoal em língua portuguesa, convidei uma mãe de aluno, negra e advogada, para contar a sua história. Foi emocionante. Ela contou sobre as dificuldades que enfrentou na infância e que jamais imaginava chegar a ser uma advogada. Falou sobre a importância das cotas na vida dela” (Prof. 29). No relato, a sujeita além de explorar a representatividade ao expor uma profissional como exemplo bem-sucedido, ainda proporcionou a discussão sobre políticas de ação afirmativa junto à turma, agregando postura política a sua prática.

3. **Relações Cotidianas** – relatos de atividades baseadas nas relações interpessoais estabelecidas no cotidiano escolar comumente trata-se de

intervenções em conflitos que podem gerar outras atividades ou não. Exemplo: “Faço um trabalho constante de escuta do currículo oculto que permeia as relações cotidianas na sala de aula a partir das falas, atitudes tanto das crianças como dos adultos, assim como o corpo como instrumento de inclusão social” (Prof. 84). Esse relato foi classificado como “relações cotidianas” por apresentar uma postura frente a situações que ocorrem diariamente em sala de aula.

4. **Estética** – relatos de atividades em que se expõem diferentes aspectos da estética negra, desde cabelos, penteados, usos de turbantes, moda até tons de pele, ainda observamos como pertencente a essa temática as diferentes expressões artísticas onde a estética negra se faz presente. Exemplo: “Atividade de desenho da figura humana observando as cores das peles, olhos e cabelos das crianças em sala de aula e explorando as cores dos lápis de cores de peles. Reflexão e desenho após assistir ao filme ‘Dudu e o lápis cor de pele’” (Prof. 8). O relato selecionado demonstra alguns aspectos daquilo que chamamos de estética, como “conteúdo” didático, além de aspectos físicos dos indivíduos contemplados nesse relato da prática, a estética negra representada nas artes e artesanatos característicos.

5. **Identidade** – relatos de atividades em que a construção da identidade racial é focada como prioridade. Exemplo: “Quando ainda estava trabalhando na Restinga, muitos alunos não se identificavam negros. Então fiz um projeto: QUEM SOU EU. Conteí algumas histórias com personagens negros. Levei vários espelhos para a sala de aula. Cada aluno fez seu autorretrato, utilizei giz da Koralle. Depois trabalhamos um texto com as definições do IBGE. Envolvermos as famílias para auxiliar nas autodeclarações. Foi um dos trabalhos que mais vi resultado” (Prof. 89). Assumir-se negro ou negra, como bem vimos nos capítulos anteriores, não é tarefa simples; a professora, em seu relato, nos demonstra diferentes atividades que convergem para a discussão e reflexão sobre identidade, e a participação das famílias, assim como a busca de apoio em dados oficiais (como os documentos do IBGE) demonstram a amplitude desse trabalho e o compromisso com a comunidade.

6. **Território** – relatos de atividades em que o território, seja ele a comunidade local, a cidade ou o país, é o referencial para seu desenvolvimento. Exemplo: “Gosto de trabalhar com a segregação socioespacial ocorrida no município de Porto Alegre e no modo como há uma diferenciação tremenda do acesso a determinados espaços, de acordo com o grupo étnico. Então, a formação do bairro Restinga e da maioria das periferias da cidade é um exemplo de como isso dá” (Prof.48). Território é compreendido, nesse contexto, como muito mais que um espaço físico, território é compreendido como um espaço humano em que são atravessadas racialidades, por exemplo. Compreender o espaço como constituído e constituidor de identidades permite observá-lo através de diferentes pontos de vista.

7. **Racismo/antirracismo** – relatos de atividades em que a discussão é focada na desconstrução do racismo. Exemplo: “Debates sobre o racismo no Brasil. Análise crítica de notícias, filmes, eventos históricos...” (Prof.82). Debater sobre racismo, questionando-o, trazendo elementos e suportes para que discentes tomem posição é praticar o antirracismo, como bem nos diz Ângela Davis, em sua célebre frase “Numa sociedade racista, não basta não ser racista, precisamos ser antirracistas”. Ao propor atividades que desacomodem certezas quanto a raça e cor, promove-se antirracismo, então mais que discutir racismo, devemos e podemos denunciá-lo e desconstruí-lo junto às comunidades escolares.

8. **Corporeidade** – relatos de atividades em que o corpo, seus movimentos, o ser e estar no mundo enquanto pessoa negra são o foco. Exemplo: “Pedir aos estudantes que fizessem um levantamento de esportes onde os negros são a maioria e os esportes onde são minorias ou nos quais eles não aparecem. Após abrir discussão sobre os dados encontrados e identificar as causas dos resultados!” (Prof. 94). Além de atividades como a do relato, em que a performance do corpo negro é objeto de análise e reflexão por parte de alunas e alunos, entende-se como corporeidade não apenas o corpo em si, mas a maneira como esse corpo se coloca no mundo, portanto, nessa temática são incluídas também atividades de expressão da corporeidade, ou seja, atividades que envolvam danças de origem afro e capoeira, por exemplo.

9. **Musicalidade** – relatos de atividades em que a música, como uma forma de expressão da cultura negra é priorizada. Exemplo: “Como trabalho coma língua inglesa, costumo usar a música e outras formas artísticas para motivar a discussão sobre diferenças culturais e sobre o racismo” (Prof. 177). Os diferentes ritmos musicais e a sua origem africana são explorados nessa temática, bem como a relação da cultura negra com a musicalidade.

10. **História** - relatos de atividades em que a História é revisitada e recontada na perspectiva dos povos negros e indígenas. Exemplo: “Em quinto ano normalmente trabalhamos com as etnias que formaram o povo gaúcho, meu enfoque sempre foi abordar por trimestres dando o mesmo tempo para povos originários, povos sequestrados e povos que imigraram, destacando aspectos de cultura, heróis de antes e de agora, formas de convivência e necessidades de mudança” (Prof. 79). A perspectiva histórica mais evidenciada nessa temática foi a de uma história crítica, em que os fatos são revisitados e analisados não apenas no olhar do colonizador, numa visão de história eurocentrada, mas sim uma história revista, sob o prisma do colonizado.

11. **Cultura** – relatos de atividades em que são trabalhados elementos da cultura afrobrasileira, africana e/ou indígena. Exemplo: “Todos os anos trabalho com todas as turmas as várias contribuições dos povos indígenas e dos africanos à cultura brasileira. Trago informações visuais, objetos artesanais, exercícios gráficos a partir destas culturas. A partir destas informações fizemos um ou mais projetos onde os alunos se apropriam de suas raízes culturais e criam desenhos, pinturas, máscaras sobre os assuntos estudados” (Prof. 199).

12. **Religiosidade** – relatos de atividades em que são trabalhadas as diferentes religiões de matriz africana, bem como mitologias e cosmovisões oriundas do continente africano. Exemplo: “Pesquisas em grupos sobre aspectos culturais e religiosos sobre os afrodescendentes no Brasil. A abertura dada aos alunos frequentadores dessas religiões. Foi um momento importante para pensar e refletir sobre crenças e desmitificar o que é macumba, por exemplo” (Prof. 22). Desmistificar as religiões de matriz africana é o objetivo principal das atividades relacionadas a essa temática.

13. Feminismo Negro – relatos de atividades em que é discutido e explorado o feminismo negro enquanto mais uma estratégia de mulheres negras serem e estarem no mundo. Exemplo: “Gosto de trabalhar gênero e sexualidade e relacionar com raça/etnia. Quando falo em mulher e relaciono o sexo com a etnia, problematizo qual o lugar que a mulher negra ocupa na sociedade. A partir daí, faço questionamentos onde as meninas da turma querem chegar em sentido de profissão, por exemplo; qual autora negra a turma consegue citar, qual personagem de filme ou novela que a mulher negra mais interpreta, etc.” (Prof. 95).

14. Ambiência Racial – relatos em que não são descritas atividades específicas, mas ações de maior amplitude visando a modificação do ambiente escolar, adequando-o para a contemplação de diferentes povos e culturas que compõem a formação do povo brasileiro. Exemplo: “Trazer literatura de autores negros para os alunos. Ter, em minha sala de atendimento bonecas e bonecos negros para as crianças se identificarem. Jogos de origem africana e indígenas para uso nas situações de mediação das aprendizagens. Problematizar situações cotidianas que envolvam preconceitos e discriminação racial” (Prof. 19).

15. Ludicidade – relatos de atividades baseadas nos aspectos lúdicos da cultura afro-brasileira e africana, brincadeiras tradicionais de origem africana. Exemplo: “Trabalhar com jogos matemáticos africanos” (Prof. 80).

16. Preconceito – relatos de atividades em que a discussão/problematização se dá entorno do preconceito racial e suas consequências para os indivíduos, tanto para oprimidos quanto para opressores. Exemplo: “Já trabalhei com os alunos questões que eles identificavam como preconceituosas, mas não eram somente relacionadas a raça. Além da raça apareciam também questões de gênero. Após realizar algumas leituras e fazer a reflexão dessas questões fizemos pequenos vídeos que demonstravam essas situações e com desfechos que os alunos julgavam corretos para cada situação” (Prof. 166).

17. **Ciências** – relatos de atividades em que as ciências (principalmente a biologia) é o foco principal para discussão de alguma temática racial. Exemplo: “Quando desenvolvi um trabalho sobre as diferenças e trouxe à tona a questão científica para termos diferentes tons de pele” (Prof. 186).

18. **Escravidão** – relatos de atividades que buscam desmistificar o período da escravidão negra transatlântica. Exemplo: “Trago textos, vídeos, músicas que discutam a escravidão, a cultura e arte africana” (Prof. 72). A temática da escravidão não deve ser tabu entre os conteúdos escolares. Observa-se que, no censo comum, na intenção de não retratar o negro numa posição desfavorável, alguns professores e algumas professoras optam por não abordar a temática, desse modo, negando a alunos e alunas uma parte importante a ser discutida quanto à história brasileira e dos africanos em diáspora. Devemos abordar a escravidão, porém, ao fazê-lo, necessariamente, precisamos demonstrar que houve diversas formas de resistência negra, desde o sequestro em África, até o cativo e a exploração, no Brasil e em outros países que receberam africanos e africanas em diáspora.

19. **Políticas de ação afirmativa** – relato de atividades em que são discutidas políticas de ação afirmativa. Exemplo: “Debate, em círculo, com os alunos sobre as cotas raciais” (Prof. 97).

20. **Não classificáveis** – respostas que não podem ser classificadas em nenhuma das categorias anteriormente citadas. Exemplo: “Tratar todos os alunos com respeito e dignidade, sem nenhuma interferência ideológica” (Prof. 77). As respostas não classificáveis, em sua maioria, não expressaram uma prática, mas posicionamentos quanto à EREER por parte da sujeita autora. A resposta da sujeita 77 indica-nos uma preocupação quanto à ideologia que permeia a EREER, embora expressamente a sujeita não defenda que não se deva realizar atividades em educação antirracista na escola, fica evidente, de acordo com suas outras respostas quanto às definições de EREER e Educação Antirracista, que sua posição é contrária a execução de tais atividades. Embora, mesmo dentre as respostas não classificáveis essa seja uma das exceções (houve mais duas

respostas no mesmo teor), cabe salientar que esse posicionamento existe entre professoras e professores da RME/POA.

21. **NQR** – Não quero responder – Total de 27 respostas.

Na tabela a seguir, expomos a classificação dos relatos de práticas de nossas sujeitas quanto às temáticas envolvidas cruzando-a com a autoclassificação de raça e com a situação sobre cota racial de cada sujeita:

Tabela 15 - Temáticas dos relatos de práticas

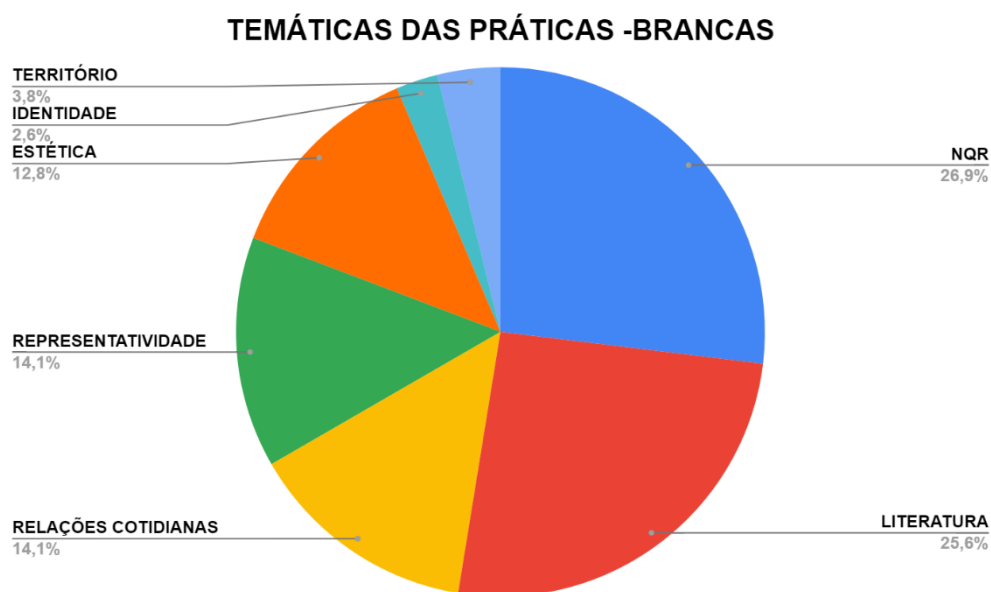
TEMÁTICA	TOTAL	NÃO COTISTA	COTISTA	NQR	AMARELA	BRANCA	PRETA	PARDA
LITERATURA	34	28	6			20	9	5
NÃO QUERO RESPONDER	27	23	4			21	2	4
REPRESENTATIVIDADE	20	14	6			11	7	2
RELAÇÕES COTIDIANAS	18	15	3	1		11	3	3
ESTÉTICA	16	11	5			10	4	2
NÃO CLASSIFICADA	15	13	2		1	8	4	2
IDENTIDADE	10	4	6	1		2	4	3
TERRITÓRIO	9	5	4			3	4	2
RACISMO/ANTIRRACISMO	8	5	3			5	2	1
MUSICALIDADE	6	5	1			5	1	0
HISTÓRIA	6	4	2			3	2	1
CORPOREIDADE	6	4	2			4	1	1
CULTURA	5	5	0			5	0	0
RELIGIOSIDADE	4	4	0			4	0	0
FEMINISMO NEGRO	4	4	0			4	0	0
PRECONCEITO	3	3	0			3	0	0
LUDICIDADE	3	3	0			1	2	0
AMBIENCIA RACIAL	3	2	1			2	1	0
POLITICAS DE AÇÃO AFIRMATIVA	1	1	0			1	0	0
ESCRavidÃO	1	1	0			1	0	0
CIENCIAS	1	1	0			1	0	0
TOTAL	200	155	45	2	1	125	46	26

Fonte: A autora (2021)

De modo geral, literatura, representatividade, relações cotidianas, e estética foram as classificações mais observadas nos relatos de atividades de nossas sujeitas, com, respectivamente, 34, 20, 18 e 16 relatos, em cada uma das temáticas citadas.

Entretanto, a ordem dessas classificações dentro de cada autoclassificação identitária se alterna mantendo Literatura como a temática mais recorrente em todos os grupos. Elencamos, então, essas quatro temáticas mais observadas na amostra geral, o grupo NQR e mais duas temáticas que figuram entre as mais observadas, quando realizamos o recorte por autoclassificação, para analisarmos através de gráficos.

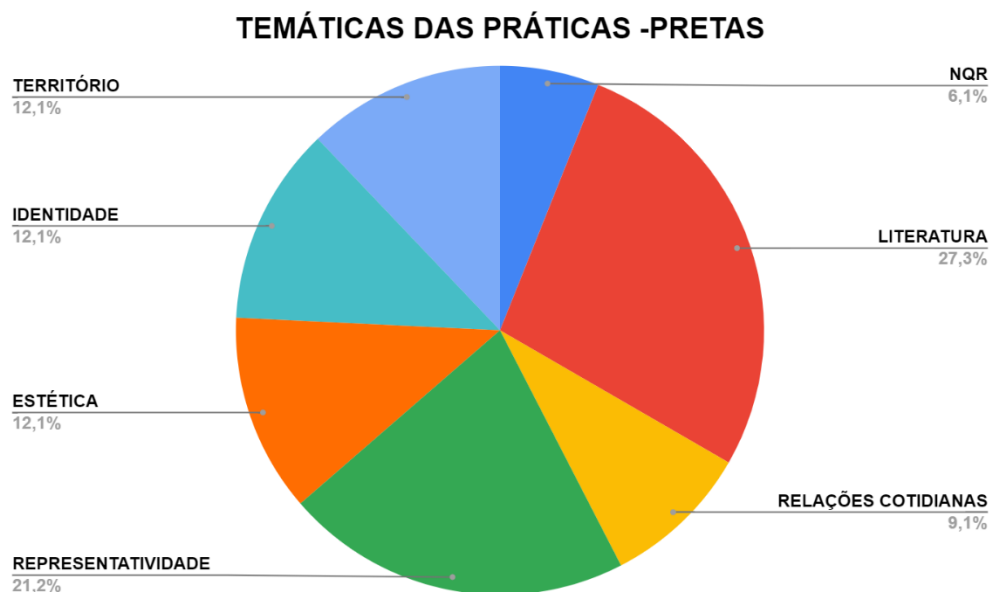
Figura 48 - Gráfico práticas e quanto as temáticas sujeitas brancas



Fonte: A autora (2021)

Entre as sujeitas brancas, observamos o maior percentual de respostas NQR, seguido das temáticas: literatura, relações cotidianas e representatividade, logo após, estética e, por fim, território e identidade, com percentuais mais baixos cada.

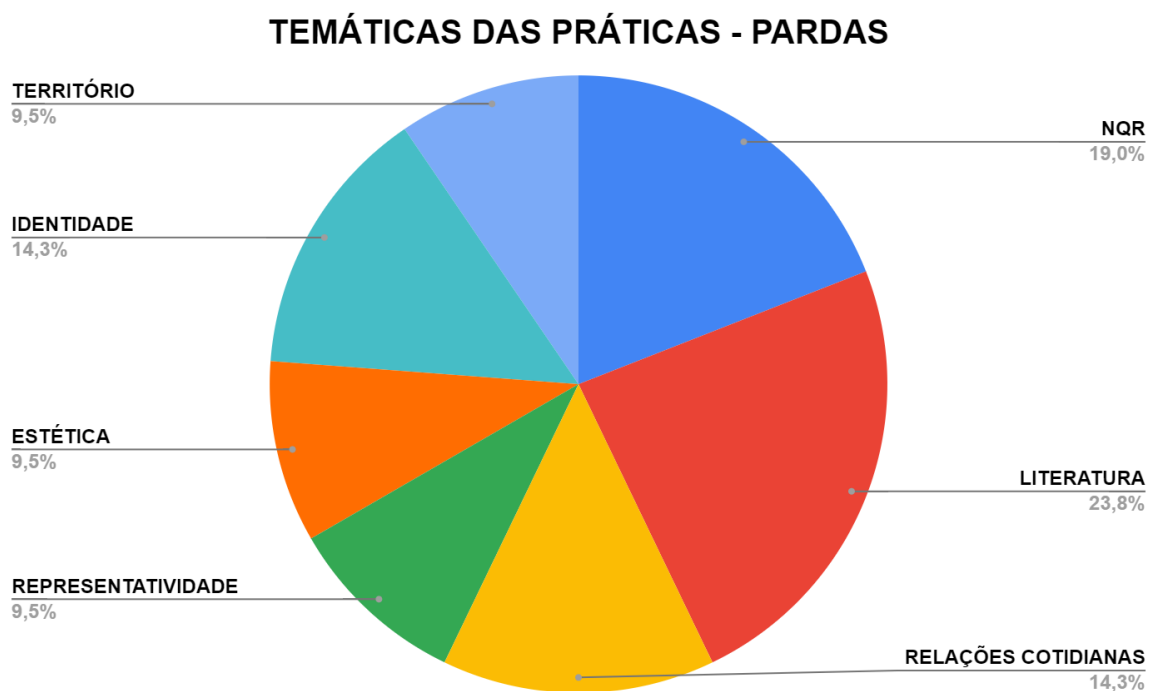
Figura 49 - Gráfico práticas em EREER quanto as temáticas sujeitas pretas



Fonte: A autora (2021)

As sujeitas pretas tiveram o menor percentual de respostas NQR, tendo como temática mais desenvolvida a literatura, também, representatividade é a segunda temática mais abordada nesse grupo, e, logo após, em equilíbrio aparecem estética, território e identidade.

Figura 50 - Gráfico práticas em EREER quanto as temáticas sujeitas pardas



Fonte: A autora (2021)

Já as sujeitas pardas, apesar de não ser tão evidente quanto no grupo das sujeitas pretas, também demonstram um certo equilíbrio na classificação de seus relatos. Literatura continuou sendo a temática mais abordada, sendo o NQR a segunda resposta que mais apareceu nesse grupo. Relações cotidianas e identidade com o mesmo número de práticas relatadas, seguidas de representatividade, estética e território. Observemos os mesmos dados da tabela 14 em um gráfico com recorte de cota racial:

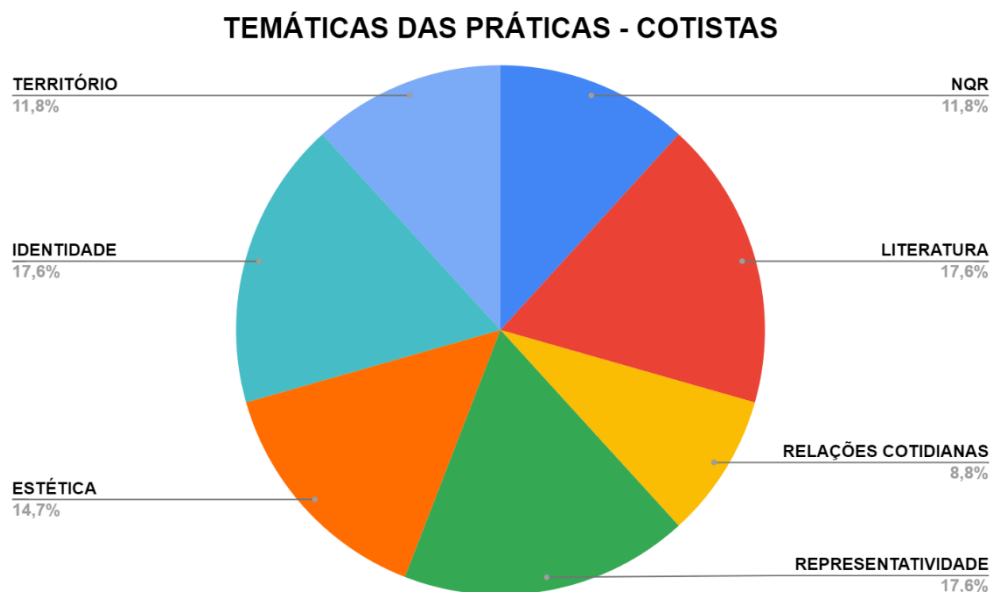
Figura 51 - Gráfico práticas em EREER quanto as temáticas sujeitas não cotistas



Fonte: A autora (2021)

Assim como as sujeitas brancas, não cotistas tem o maior percentual de respostas NQR. Literatura é a temática mais abordada, seguida de relações cotidianas, representatividade, estética, território e identidade.

Figura 52 - Gráfico práticas em EREER quanto as temáticas sujeitas cotistas



Fonte: A autora (2021)

Podemos observar que, entre as sujeitas cotistas, o percentual de NQR baixa para 11,8%, no total das respostas desse grupo, demonstrando que cotistas praticam mais educação antirracista que não cotistas. Quanto às temáticas desenvolvidas, concluímos que embora todos os grupos tenham relatado práticas em cada uma delas, o equilíbrio e a diversidade encontrados nas respostas das sujeitas cotistas pode indicar maior conhecimento quanto aos conteúdos a serem desenvolvidos em EREER.

Quem desenvolve EREER na RME/POA?

Quanto a quem desenvolve EREER na RME/POA, tivemos três questões, duas com respostas abertas e uma com resposta fechada. São elas:

1. Podes indicar algum\ a colega que desenvolva práticas significativas em educação antirracista?
2. Conheces algum coletivo voltado para práticas em educação antirracista em escolas da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre? (sim ou não)
3. Coletivos de educação antirracista da RME/POA:

As questões com respostas abertas tiveram a intenção de buscar indicações junto a nossas sujeitas, quanto a pessoas e/ou coletivos que desenvolvem atividades

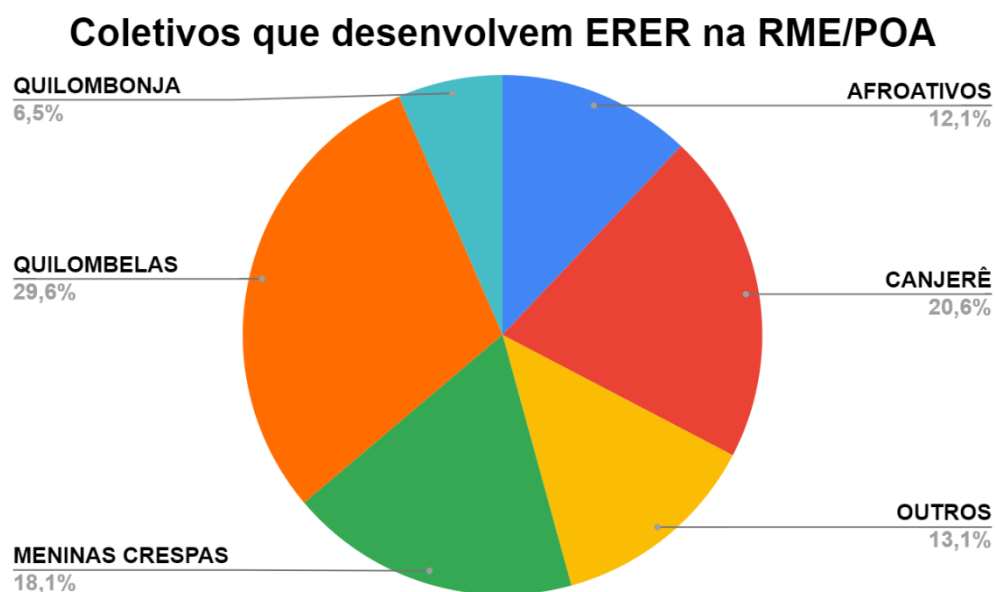
em ERER, na RME/POA. As respostas para indicação de colegas foram bastante diversas, não tendo nenhum e nenhuma colega sido citada mais que 12 vezes, num cenário onde houve 253 indicações para 94 colegas. Isso significa que as colegas mais citadas, obtiveram cerca de 4,5% do total de indicações. Essa dispersão nas respostas pode nos indicar que muitas pessoas desenvolvem ERER na RME/POA.

Podemos, com base nas respostas à pergunta 1 dessa seção, afirmar que professoras e professores cotistas são bastante lembrados quando se propõe a indicação sobre quem desenvolve práticas significativas em educação antirracista. Como citamos anteriormente, foram indicadas 94 pessoas com práticas significativas, dessas 94, 45 responderam ao formulário desta pesquisa, sendo assim, quanto a essas pessoas, pudemos observar o ingresso por cotas chegando a 27 pessoas, nessa lista de indicados. Ou seja, mais da metade do universo de professores e professoras identificados é cotista.

Porém, na impossibilidade de observar o trabalho dessas pessoas e até mesmo conseguir estabelecer critérios para seleção de possíveis participantes, optamos por realizar essa etapa da pesquisa juntos aos coletivos de educação antirracista, indicados pelas nossas sujeitas.

Cabe ressaltar que as três colegas citadas 12 vezes na indicação individual de profissionais que desenvolvem educação antirracista, na rede, compõem, cada uma, um dos coletivos citados como desenvolvedores de educação antirracista na RME/POA. Quanto aos coletivos, tivemos 199 citações em 21 coletivos diferentes, sendo que 16 deles foram citados apenas 1 vez. Consideramos as menções aos coletivos mais aglutinadas e, portanto, mais significativas em relação à concepção das sujeitas sobre “quem desenvolve ERER na RME/POA”.

Figura 53 - Gráfico coletivos que desenvolvem EREER na RME/POA



Fonte: A autora (2021)

Sendo assim, optamos por não realizar entrevistas com as colegas citadas individualmente, mas sim entrevistar uma/um representante de cada um dos coletivos mais lembrados pelas sujeitas da pesquisa. Os cinco coletivos mais citados foram contatados e convidados a participarem da entrevista, quatro deles aceitaram o convite. As entrevistas foram realizadas de forma remota, através de reunião virtual via plataforma *StreamYard* e gravadas na plataforma *Youtube*, de forma privada, ou seja, não permitindo visualização externa. Três coletivos permitiram a veiculação de seus nomes, apresentados no próximo capítulo, as quatro entrevistas serão analisadas, contando com a omissão do nome e da apresentação do 4º coletivo.

8 – Analisando as entrevistas com membras e membro de Coletivos que desenvolvem ERER na RME/POA

As questões norteadoras das entrevistas foram:

1. Nome do coletivo
2. Como surgiu o coletivo?
3. Professoras e professores envolvidos
4. Como atua o Coletivo
5. Público alvo
6. Professoras ou professores cotistas integram o coletivo?
7. O trabalho do coletivo impacta na comunidade escolar?
8. Como defines educação antirracista?
9. Como defines educação das relações étnico-raciais?

Coletivos que desenvolvem ERER na RME/POA

Nesta primeira seção do nosso capítulo sobre as entrevistas com membras e membro de coletivos que desenvolvem educação antirracista na RME/POA, iremos apresentar cada coletivo com base nas informações obtidas com as entrevistadas. Essa apresentação dar-se-á na ordem de realização das entrevistas, marcadas de acordo com a agenda de cada coletivo. Os nomes das entrevistadas e do entrevistado serão mantidos em sigilo, embora o nome de cada coletivo venha a ser divulgado, com autorização de cada entrevistada e entrevistado.

Afroativos:

Surgiu em 2017, na sala de aula da professora entrevistada, como uma demanda pedagógica frente a uma turma que demonstrava muito desrespeito e dificuldade de relacionamento entre si. Foi criado como um projeto de revisão de valores para a diversidade, junto a adolescentes do 4ºano. Dando sequência às atividades desenvolvidas, uma situação de racismo vivida por uma das alunas deflagrou a campanha “Solte seu Cabelo: prenda seu preconceito” a partir de então o projeto passou a ser desenvolvido não só com as turmas diretamente atendidas pela professora coordenadora, como também passou a ter horas como atividade extraclasse, desenvolvidas no contra turno do horário escolar.

O projeto é coordenado por uma professora e desde 2018 entrou para o currículo complementar da escola, ou seja, tem apoio da direção da escola e conta com professoras e professores parceiros, embora não envolvidos diretamente nas

ações. Todas as ações do projeto são dialogadas e têm o direcionamento dividido com o grupo de estudantes envolvidos. O projeto se desenvolve através da escuta das demandas das crianças e dos adolescentes e posterior proposição de estudos com base nessa demanda, girando as temáticas em torno das vivências e dos questionamentos quanto a racismo, identidade, preconceito, estética afro, cultura afro-brasileira entre outras temáticas envolvidas.

Afroativos já ganhou prêmios estaduais e menções nacionais importantes, bem como é convidado frequentemente para realizar apresentações em outras escolas da rede, em outros espaços educativos e na mídia. Realizou parceria de formação para seus componentes, com o projeto Âncora, em São Paulo, e também protagonizou uma participação no TEDx-Laçador²⁵. O projeto está vinculado à EMEF SH, da prefeitura de Porto Alegre, sendo a única escola na rede que conseguiu manter horas de professora concursada em projeto extracurricular dedicado à ERER, durante a gestão 2017/2020.

A representante do grupo que participou da nossa entrevista é mulher, negra e não cotista. Professora L.

Quilombonja:

O Quilombonja surgiu da dificuldade do professor que coordena o projeto ser visto como professor e preto e da observação de como essa dificuldade se refletia nos alunos e nas alunas da comunidade em que a escola está inserida. O projeto, de acordo com o professor, surge da falta de referência dos alunos com relação à sua própria história e seu espaço, sendo a comunidade escolar inserida num dos bairros mais pobres, periféricos e discriminados de Porto Alegre. Ao observar a relação de não pertencimento expressado por alunos e alunas e mais uma autoestima que lhes negava possibilidades de ressignificar seu pertencimento racial, de classe, de gênero e geográfico, o professor sentiu-se impelido, pelo sentimento de negação de suas vivências, experiências e principalmente por um sentimento de impotência e inércia demonstrado por esses e essas jovens, a servir de “espelho” para eles e mostrar que

²⁵ De acordo com seu fundador, o arquiteto Richard Saul Wurman, a ideia do TED talks, ou TED conversas em português, é uma organização sem fins lucrativos que tem o objetivo de difundir conhecimento através de palestras, conferências, organizadas para que sejam informais, como conversas tal como o nome diz. Em Porto Alegre Ana Goelzer é licenciada desde 2010 para realizar o TEDx – Laçador.

a vida não está determinada por este ou aquele motivos, que cada um e uma tem em suas mãos o poder de traçar seu próprio caminho. Munido desse ímpeto, o professor buscou, através de grupos organizados em suas aulas enquanto ministrante da disciplina de geografia, realizar um trabalho pelo qual desestabilizasse as certezas negativas de alunas e alunos sobre seu bairro e sobre si, buscando através de um novo olhar para esse espaço um reconhecimento positivo do bairro em que a comunidade escolar está inserida. Esse primeiro trabalho foi apresentado na Semana da Consciência Negra da escola e, a partir do reconhecimento dos pares, tornou-se um projeto. "Quilombonja vai fazendo isso aqui ó: nosso trabalho é de trazer uma outra narrativa do bairro Bom Jesus" (Prof. B, em entrevista).

A partir dessa primeira experiência, passou a formar grupos de estudo no contraturno escolar, tendo como requisito apenas que o ou a adolescente se comprometa com o estudo do grupo. Os encontros do Quilombonja se davam²⁶ uma vez por semana, com duração de 1h30min a 2h. As temáticas discutidas eram relacionadas à realidade dos e das envolvidas e de sua escolha, sendo o professor um provocador e organizador das ideias debatidas. "O Quilombonja é um grupo que vai discutir a questão na de autonomia e protagonismo dos alunos e que essa autonomia e protagonismo dos alunos serve p os alunos entenderem o mundo em que eles vivem e a partir desse entendimento eles se posicionarem, no mundo em que eles vivem" (Prof. B., em entrevista).

Quilombonja já participou de atividades na UFRGS, apresentou seu trabalho numa escola do município de Gravataí, bem como em outras escolas da rede.

O projeto é desenvolvido desde 2015, tendo sido "batizado" pelos e pelas participantes em 2017. Não conta com horas específicas para sua efetivação, ou seja, todo o trabalho com esses e essas adolescentes é fruto de trabalho voluntário do professor que coordena o projeto, sua carga horária é toda absorvida pelas atividades docentes, enquanto professor de geografia da escola.

O representante do grupo que participou da nossa entrevista é homem, negro e cotista. Professor B.

Canjerê:

²⁶ Assim como as demais atividades escolares, foram suspensos os encontros presenciais do grupo durante a pandemia de Covid-19, embora o professor mantenha grupo em rede social, o que não viabiliza a participação de todos e todas as envolvidas no projeto o tempo inteiro.

O Grupo Canjerê surgiu em 2013, do encontro de três colegas cotistas da RME/POA em um curso sobre a Lei nº10.639, promovido pelo UNIAFRO/UFRGS, em parceria com algumas prefeituras do RS, dentre elas a de Porto Alegre. O trabalho final era a apresentação de uma prática pedagógica na qual deveriam ser “aplicados” os conceitos aprendidos no curso. De acordo com nossa entrevistada, esses colegas perceberam que desde que haviam entrado na RME/POA, através da reserva de cotas raciais num concurso realizado no ano de 2003, mesmo ano da promulgação da Lei nº10.639, desenvolviam atividades relacionadas às temáticas propostas no curso da UNIAFRO, e que, portanto, poderiam dividir esse saber com outras colegas. A partir de então, o grupo se torna um grupo de estudos e, em 2015, realiza sua primeira formação em escola da RME/POA.

O objetivo do grupo, além da sua própria formação através do estudo, é demonstrar através das práticas desenvolvidas, uma maneira de efetivar a EREER em sala de aula. Assim, já realizaram formações em escolas da RME/POA, em três das universidades de Porto Alegre, em escolas particulares de Educação Infantil, participam de seminários e congressos e já realizaram oficina junto à escola vinculada ao sistema prisional do Rio Grande do Sul. “A ideia é que a gente plante sementes, porque se a gente conseguir multiplicar, um pouco que seja, um trabalho e os professores levarem uma educação antirracista para sala de aula, a gente multiplica muito mais. Porque assim, eu sou professora, eu tenho 60 alunos num dia se eu pegar duas turmas, eu posso ajudar bastante, mas se eu conseguir trabalhar com muitos professores eu posso ajudar muito mais, porque daí cada um vai ter os seus 60 lá na sala de aula e dos anos finais são muitos mais. Então é essa sensação da possibilidade de estar plantando sementes que energiza muito”. Atualmente, compõem o grupo 11 mulheres, 7 negras, entre pretas e pardas, e 4 brancas, todas as participantes negras são cotistas. O grupo é composto por professoras de 9 escolas diferentes da RME/POA.

O grupo busca reunir-se uma vez por mês, aos sábados à tarde, para trocas de saberes, planejamento e organização de atividades, tanto para aplicação em suas salas de aula, como para a formação docente. Nenhuma das participantes do grupo tem horas exclusivas para o desenvolvimento da EREER, todas trabalham numa perspectiva de Ambiência Racial, segundo a qual as discussões sobre EREER e

História afro-brasileira e africana devem permear o currículo escolar, impregnando o ambiente de referenciais positivas, tanto quanto a negros, quanto a indígenas.

A representante do grupo que participou da nossa entrevista é mulher, branca e não cotista. Professora C.

As entrevistas realizadas foram extremamente pertinentes e repletas de detalhes quanto ao funcionamento de cada coletivo e, também, quanto às concepções de EREER do e das participantes. Nos tópicos a seguir, discutiremos conceitos significativos trazidos por nossas entrevistadas e nosso entrevistado, sabendo que não conseguiremos abarcar nessa análise todos os pontos citados por cada uma e um. Nossas entrevistadas e nosso entrevistado, ao longo de nossas conversas, descreveram atividades, posturas pedagógicas e compreensões educacionais quanto à Educação das Relações Étnico-raciais. A seguir, veremos conceitos relevantes para a nossa tese e que permearam as entrevistas com nossas colaboradoras e nosso colaborador.

Letramento racial crítico

As concepções de educação das relações étnico-raciais expostas nas entrevistas com membras e membro de coletivos de educação antirracista da RME/POA podem compor um conjunto de atividades permeadas pela concepção de Letramento Racial Crítico. Em *Entre o “encardido”, o “branco” e o “branquíssimo”: raça, hierarquia e poder na construção da branquitude paulistana*, Lia Vernier Schucman busca apoio no conceito da pesquisadora Twine, “Racial Literacy”, traduzido por Lia em sua tese:

“Racial Literacy”, é um conjunto de práticas que pode ser melhor caracterizado como uma “prática de leitura” – uma forma de perceber e responder individualmente às tensões das hierarquias raciais da estrutura social - que inclui o seguinte: (1) um reconhecimento do valor simbólico e material da branquitude; (2) a definição do racismo como um problema social atual, em vez de um legado histórico; (3) um entendimento de que as identidades raciais são aprendidas e um resultado de práticas sociais; (4) a posse de gramática e um vocabulário racial facilita as discussões sobre raça, racismo e antirracismo; (5) a capacidade de traduzir e interpretar os códigos e práticas racializadas de nossa sociedade e (6) uma análise das formas em que o racismo é mediado por desigualdades de classe, hierarquia de gênero e heteronormatividade (Twine, *apud* Schucman, 2012, p. 103-104).

De acordo com as autoras, letramento é um conceito referente à prática de leitura, que aqui não é entendida de maneira restrita ao ato de ler o que está escrito, ler a palavra, mas sim uma leitura mais ampla, como a leitura de mundo proposta por Paulo Freire. Quando adicionamos o adjetivo racial, estamos direcionando essa leitura para as questões relacionadas à raça. Esse letramento, para ser adjetivado como crítico, precisa compreender as hierarquias raciais propostas por Twine, propondo o exercício de reflexão sobre elas.

O prof. B. exemplifica o resultado de suas intervenções pedagógicas através de um diálogo com alunos e alunas sobre “problemas” enfrentados em outra disciplina, com outra professora: “Os alunos aprenderam, estão aprendendo a racializar as pessoas ‘porque na aula de inglês a gente só escuta mulher branca, se tem a Beyoncé, a Rihanna?’ A professora ‘eu não gosto de Beyoncé’ aí elas ‘ah sora, mas tu só dá aula do que tu gosta?’” Prof. B.). Esse pequeno trecho demonstra que, ao racializar a realidade vivida, a aluna demonstra administrar as ferramentas de compreensão de mundo construídas ao longo das atividades desenvolvidas pelo prof. B. O professor complementa a ideia de “Letramento Racial Crítico” ao analisar a fala da aluna: “Isso é protagonismo e produção de autonomia né porque eles sabem que eles podem pensar e esse pensamento deles tem uma um conhecimento teórico imbricado, eu não preciso... não é que não preciso, mas eu falo o menos possível sobre raça e racismo e as coisas estão aparecendo porque ela (a aluna) está fazendo essa experiência, porque raça é isso, raça estrutura; racismo estrutural e a experiência, é a experiência daquele corpo preto nessa sociedade” (Prof. B).

Relatando o trabalho de um colega seu, da área da matemática, a entrevistada C. C. analisa o resultado do projeto do colega, o qual acompanhou enquanto supervisora da escola, relatando que o colega buscou apoio para incluir em sua disciplina atividades em EREER e quanto à questões de gênero. Ao longo do ano letivo foram desenvolvidas atividades de análise de gráficos e tabelas envolvendo as temáticas solicitadas pelo professor. Em suas palavras: “No final do ano eu fui assistir (a apresentação de trabalhos) porque tinham dois grupos que trabalhavam sobre racismo, eu achei que eles iam tá naquela perspectiva assim do discurso raso, vou ser bem honesta, assim achei que eles iam ficar dizendo que sofreram racismo em algum momento porque o colega chamou “cabelos Bombril”, não. É importante é importantíssimo, eram discussões teóricas incríveis sobre racismo estrutural, sobre

desemprego, o genocídio dos jovens negros, estavam discutindo dentro da sala de aula, e aí daqui a pouco uma menina explicou assim: ela percebeu que ela era negra, porque ela era o outro, ela passava a ser o outro, sabe o que que é no nono ano tu ver uma aluna dizendo que ela se percebia o outro quando ela saía de dentro da Restinga? ” (Prof. C. C.). Novamente, podemos concluir que a oferta de elementos, conceitos, informações foi capaz de instrumentalizar a aluna tendo como resultado uma postura crítica na construção de sua identidade racial.

Afrobetização

Afrobetização é um conceito parecido com o anteriormente explanado, de acordo com essa perspectiva, fazer ERE R passa por ensinar uma nova maneira de olhar os conhecimentos postos, tanto conhecimentos do ponto de vista formal, conteúdos escolares, quanto conhecimentos extracurriculares. De acordo com Peixoto (2011), que realizou um importante estudo analisando as relações raciais em livros didáticos de literatura, afrobetização é uma ferramenta de reconto, reorganização de determinado conhecimento, na perspectiva do negro e do indígena, de acordo com a autora.

Em afrobetizar, uma interessante fusão de palavras acaba por aproximar o prefixo afro do vocábulo que traduz ingresso no mundo das letras - alfabetizar - produzindo significados que traduzem um misto de denúncia e de proposição. Seguindo os desdobramentos de sentido do neologismo, se o ensino formal brasileiro tem construído uma tradição que ignora ou menospreza a episteme afro, aparece como imprescindível a necessidade de se repensar os papéis e os lugares que os afrodescendentes e sua produção intelectual/literária têm ocupado na educação formal (PEIXOTO, 2011, p. 17).

A professora L. nos propõe que Afrobetização está ligada ao resgate de nossa história e cultura. “Afrobetizar é isso, é entender que muito nos foi negado muito foi apagado, mas que a gente está fazendo esse processo de resgate não é algo para curto nem para médio prazo, mas o importante é a gente continuar caminhando e indo buscar esse conhecimento ancestral” (Prof. L.).

Ainda podemos compreender o vocábulo de acordo com Justino e Roberto (2014), como uma proposta que busca proporcionar experiências positivas quanto à negritude: “Era preciso alfabetizar a criançada na negritude para que elas pudessem falar sobre suas vidas enquanto crianças negras com menos agressividade e mais carinho” (JUSTINO; ROBERTO, 2014, p.101). Entender afrobetização como

“alfabetizar na negritude”, nos leva a entender que se trata da construção de conhecimentos iniciais, tais como o de alfabetização na língua, porém relacionados às questões da negritude. Essa compreensão corrobora a ideia de afrobetização da Prof. L., ao explicitar a construção proposta por seus alunos quanto ao vocábulo: “O que é a afrobetização para vocês? E aí eles começaram a pensar e falar várias coisas...lá pelas tantas um aluno olhou e disse: esse negócio de afrobetização, tá me parecendo... sabe quando a gente vai fazer um texto e a gente erra e o professor corrige, depois a gente vai lá e passa a limpo?! É isso! Nos contaram só um rascunho da história, Afrobetizar é passar a limpo porque nos contaram só a parte do rascunho, Afrobetizar é trazer todo um conhecimento, é descobrir, é pesquisar sobre nossa história ” (Prof. L.).

Ambiência racial para a diversidade

Ambiência Racial para a diversidade, de acordo com a Prof. C. C., é um conceito recorrente entre professores e professoras da RME/POA, por sua divulgação no curso de Aperfeiçoamento UNIAFRO – Política de Promoção da Igualdade Racial na Escola realizado pela UFRGS, no ano de 2013, tendo a participação de professores e professoras de Porto Alegre. O conceito remete à organização do espaço escolar, como nos evidencia Schneider e Schneider:

Ambiência diz respeito ao espaço projetado pelo homem e por ele concebido para executar suas atividades, seja este espaço pensado do ponto de vista físico, seja ele pensado do ponto de vista psicológico. Ao unirmos a este substantivo, o adjetivo racial, buscamos perceber determinado espaço físico/psicológico relacionando-o ao conceito de raça. Ambiência racial, portanto, trata-se de um meio físico, estético ou psicológico, no qual podem ser identificadas referências às características socioculturais de um ou mais grupos raciais (SCHNEIDER; SCHNEIDER, 2015, n. p.).

Ambiência racial diz respeito a todo referencial que um ambiente traz quanto à determinada ou determinadas raças/etnias. De acordo com Ramos (2014), a ambiência racial de uma escola pode ser observada através dos artefatos culturais que ela dispõe, esses artefatos dizem respeito a absolutamente tudo dentro de uma escola, desde o portão de entrada até as salas de aula, passando por todos seus espaços coletivos. São exemplos de artefatos culturais: cartazes, brinquedos, jogos, material impresso, livros literários, livros didáticos e até a seleção de conteúdo a ser desenvolvido em determinada turma. Todos esses artefatos “falam” sobre a

racialidade do ambiente. Quanto mais eurocêntricos são os artefatos que compõem o ambiente escolar, menos diverso ele será.

A proposta de Ambiência Racial defendida por nossa entrevistada é uma proposta de ambiência racial para a diversidade, em que se valorize tanto a cultura afro-brasileira quanto a indígena, no momento de selecionar esses artefatos culturais, a Prof. C. C., defendendo uma proposta de educação antirracista que considere a Ambiência racial para a diversidade, nos expõe: “Eu preciso trabalhar de uma forma dentro da escola em que eu consiga valorizar a cultura afro e a cultura indígena para que para que as pessoas consigam, tanto brancas, quanto negras, que elas consigam respeitar essas culturas. Porque a gente respeita aquilo que a gente admira, eu preciso trabalhar para que os meus alunos admirem a cultura afro e indígena para aprender a respeitar. Não é historicamente uma coisa que se faça no Brasil, a gente vive aqui um...um desmerecimento absurdo da cultura afro e da cultura indígena. Cultura indígena, é quase apagada, e a cultura afro é desmerecida, então é nessa perspectiva que a gente defende educação antirracista, é para trabalhar todas as culturas” (Prof. C. C.).

Performar a negritude

Outro conceito importante observado nas entrevistas foi o de “performar a negritude”. Esse fenômeno acontece como uma das consequências do racismo estrutural, dificultando o acesso de negras e negros a determinados espaços, tal como o Prof. B. denuncia: “Eu me formei em 2009, em Rio Grande e fui trabalhar em Três Coroas, um ano, quatro anos e meio em taquara e fiquei três meses em gramado e não aguentei aquele lugar, que lugar horroroso...é verdade, horroroso... eu era o único negro da escola era eu e o porteiro...” (Prof. B.). O Prof. B. demonstra que aquele lugar era horroroso, porque ele estava em um espaço, como professor, que não deveria ser o seu. A professora C. C. também relata o sentimento de ser a negra única: “Então eu comecei a trabalhar como professora nessa escola, e nessa escola eu era a única professora negra depois tinha um professor de educação física, muito querido, então era eu e ele depois o Timóteo saiu entrou uma colega, mas sempre fomos os únicos professores negros nessa escola [...] eu sempre fui a única criança negra na escola porque estudei em colégio particular (Prof. C. C.).

Por outro lado, quando, negros e negras acessam essas posições, se vêem obrigadas e obrigados a corresponder a uma expectativa muito alta quanto a sua performance, ou seja, é como se o fato de ser negra ou negro os fizesse responder por todas e todos sujeitos da raça, não se admitindo eventuais erros ou falhas. A esse comportamento, Grada Kilomba chama “performar negritude”, definindo da seguinte maneira:

Esse status de ter de representar a negritude anuncia o racismo: ela tem de representar aquelas/es que não estão lá, e pessoas negras não estão lá porque o acesso às estruturas é negado. Um círculo duplo, de inclusão e exclusão. [...]. Ser incluída significa representar as/os excluídas/os. E é por isso que, geralmente, nos é forçado o papel de representantes da “raça”. Acabamos representando todos os outros (KILOMBA, 2019, p. 173).

A Prof. C. Q. explicita esse sentimento em sua fala quanto à representar a negritude: “Então eu sempre, nessas questões de consciência negra, que só acontecia em novembro, eu me sentia responsabilizada por essas atividades, as pessoas me colocavam muito essa responsabilidade assim, [...] eu comecei a trabalhar, como professora na escola, todas as questões da lei, que tinha que trabalhar, mas me colocavam numa responsabilidade porque eu era uma professora negra (Prof. C. Q.).

Aquilombamento pedagógico

O sentimento de construção coletiva, seja num coletivo de professoras e professores, seja num coletivo com estudantes, é muito significativo para as entrevistadas e o entrevistado, não poderia ser diferente, pois o que os uniu como participantes desta pesquisa foi justamente o fato de participarem dessas organizações coletivas, porém reivindico aqui a possibilidade de classificar esses coletivos como “aquilombamentos”. Bárbara Souza (2008) diz em sua tese, *Aquilombar-se: panorama histórico, identitário e político do Movimento Quilombola Brasileiro*, que “O movimento de aquilombar-se, de lutar pela sobrevivência física, social e cultural é histórico” (SOUZA, 2008, p.13).

Quilombos podem ser definidos como uma forma ancestral de organização e estruturação de comunidades negras, com objetivo de resistir às violências sofridas. Beatriz Nascimento defende que mais que um fenômeno histórico, os quilombos representam a luta e a resistência do povo negro.

A importância cultural dos quilombos para os negros na atualidade pode ser compreendida pelo fato deste evento histórico fazer parte de um universo simbólico onde o caráter libertário é considerado impulsionador na tentativa de afirmação racial e cultural do grupo (NASCIMENTO, 1981, p. 211).

Organizar-se em coletivos, buscar o apoio no seu par para a efetivação de um projeto comum mostra-se como uma estratégia recorrente entre negros e negras nos mais diferentes aspectos da vida, podemos observar esse aquilombamentos nas escolas da rede estudada e ainda compreender, através da fala da Prof. C. Q., os sentimentos envolvidos no ato de aquilombar-se: “Quando eu fui nomeada pro P.²⁷ e eu me encontrei ali naquele bairro predominantemente negro, entrei naquela escola e vi mais de dez professoras negras... então aí vem a questões das cotas né! Eu sou cotista, eu acho que é importante, se ver naquele momento, ver outras mulheres negras, naquele mesmo ambiente eu fiquei [...] sinceramente achei que aquilo ali não fosse possível porque eu sempre fui a única, eu sempre fui a única. A gente sempre se vê como minoria, quando tu encontras outras pessoas que entendem o que tu falas, ou senão há aquele olhar, ou senão assim a gente ficava conversando e vinha sempre um e dizia ‘que vocês estão tramando’ ‘que vocês estão isso’... as pessoas também não estão acostumadas a ver mulheres negras reunidas” (Prof. C. Q.).

Djamila Ribeiro, recorrendo ao que aprendeu com Bell Hooks, expõe o quanto o movimento de coletividade, que aqui denominamos aquilombamento, vem constituindo subjetividades e fortalecendo a resistência de mulheres.

Foi também com hooks que aprendi a entender o papel fundamental da mulher negra na teoria feminista ao questionar o patriarcado racista. Ela ainda me ensinou a diferença entre identidade vitimada e resistência militante, mostrando o quanto as mulheres negras vêm historicamente entendendo a necessidade de construir redes de solidariedade política em vez de se fixar numa narrativa imutável de não transcendência (RIBEIRO, 2018, p. 19).

A professora C. Q. conclui nossa entrevista expondo a essência do que aqui chamamos de Aquilombamento pedagógico: É no coletivo, eu acho que esse coletivo me mostrou isso, eu não vou conseguir nada sozinha, eu vou estar com outras mulheres ou com outros homens, mas assim é um pensar é um agir coletivo, tu não vai vir sozinho, a gente tá conversando aqui, é a tua tese que eu vou ler, que vou desconstruir algumas coisas lendo, então é isso é esse movimento que a gente tem

²⁷ Omitimos o nome da escola para preservar a participante da pesquisa.

que fazer: coletivo” (Prof. C. Q.). Ao unirmos o adjetivo “pedagógico” ao nosso aquilombamento, queremos ressaltar aprendizagens no coletivo, aprendizagens que só são possíveis na experiência da troca de saberes, o próprio movimento de aquilombar-se é pedagógico, ensina que juntos e juntas resistimos mais, resistimos melhor.

Resultados das ações dos coletivos

Como já expomos, nossas entrevistas revelaram um grande volume de informações quanto às atividades realizadas pelos Coletivos dedicados à EREER na RME/POA, selecionamos e discutimos nos itens anteriores aquelas mais pertinentes ao objetivo da nossa pesquisa. Há mais uma categoria de respostas imprescindível para entendermos a inserção desses coletivos junto às comunidades onde desenvolvem suas atividades: os resultados das ações desses coletivos.

Foram entrevistados 4 coletivos que desenvolvem ações em 4 comunidades/públicos diferentes, nesta seção não revelaremos os nomes dos coletivos, a fim de preservar aquele que não permitiu sua veiculação. Quanto aos resultados de suas ações, tivemos dois tipos de respostas, aquelas relacionadas diretamente à ação das professoras e do professor dos coletivos em suas salas de aula e aquelas que são reflexos de suas ações em demais professoras e professores.

O Prof. B. traz, como resultado das ações do coletivo, a mudança de postura de seus alunos e suas alunas, o fato de elas e eles questionarem os conhecimentos postos em outras disciplinas, de observarem e conseguirem identificar preconceitos contra sua comunidade, a partir da racialização. O professor ainda coloca: “No final de tudo tá o estatuto de raça que diz que aquele corpo preto não é portador de conhecimento e eu tô levando os meus alunos em vários lugares pra dizer que aquele corpo preto não só é portador de conhecimento como ele socializa, ele cria e ele também problematiza as narrativas sobre isso né a narrativa do nosso secretário de educação de que os alunos não têm proficiência em língua portuguesa, a narrativa de que é Bom Jesus só tem traficante e corpo preto, a narrativa de que a escola pública nunca produz conhecimentos” (Prof. B.). Em sua perspectiva, as ações de seu coletivo mudam diretamente a percepção dos participantes quanto a si mesmos e quanto a sua comunidade, elevando a autoestima dos participantes ao identificarem-se como produtores de conhecimento.

A professora C. Q também percebe mudanças diretamente na comunidade atendida pela escola e, portanto, pelo coletivo do qual faz parte. Ao ser questionada se constata os reflexos das ações na comunidade escolar, a professora responde: “Sim com certeza, isso a gente vê na prática, quando vem a menina dizer que tá com cabelo igual o meu, aí professora hoje eu fiz trança, então assim a questão estética eu vejo muito forte... né das meninas negras, que me enxergarem e também na comunidade. Com certeza das mães, dos próprios alunos é então assim, de a gente se ver como referência... referência preta” (Prof. C. Q.). A professora, em sua resposta, coloca a importância da representatividade para aquela comunidade e demonstra, através do exemplo escolhido pra falar dos resultados do trabalho do coletivo, que representatividade importa e tem resultados positivos quanto à autoestima da criança negra.

A professora C. C., que embora participe de outro coletivo dedicado à educação antirracista, também pontua a representatividade em sua resposta sobre os resultados das ações do coletivo. Quando questionada sobre esses resultados, C. C. nos respondeu que existem dois aspectos a serem considerados para os resultados das ações do coletivo do qual participa, as atividades docentes individuais das participantes do coletivo e a repercussão das atividades de formação promovidas pelo coletivo. Avaliar o trabalho das formações, de acordo com a entrevistada, não se mostra muito fácil, pois elas têm acesso ao resultado imediato, à participação efetiva de professores e professoras nas formações e aos seus comentários durante o processo, porém, não se tem a certeza de que a formação foi traduzida em ação pedagógica, esperando-se que sim.

Quanto às atividades docentes individuais, C. C. nos diz: “Quando eu acredito numa educação que mostre que as pessoas negras têm valor, e a segunda pessoa mais admirada por uma criança, a primeira é a mãe, a segunda é a professora, e esta é negra não tem como eu não dizer que uma professora negra em sala de aula não faça uma grande diferença na formação da personalidade das crianças negras. Eu tenho certeza que as crianças do P. são muito mais empoderadas no seu grupo por terem professoras iguais a elas do que se todas fossem brancas e trabalhassem como eu trabalho. Eu sei que eu faço diferença na formação da personalidade antirracista de todos na sala de aula dos brancos e dos negros. E todos deveriam realizar um trabalho antirracista em suas salas, mas é muito mais significativo que uma professora negra esteja neste espaço também, é um espelho importante para a criança negra”

(Prof. C. C.). Ela avalia seu trabalho como importante na construção de identidades antirracistas, mas também evidencia a participação de suas colegas negras como relevante e capaz de atingir a comunidade escolar, de tal forma que seu relato passa a ser um testemunho do resultado da representatividade em sala de aula.

Já a professora L. avalia que as atividades do coletivo d qual participa mudam as relações dentro da escola e ainda eleva a autoestima da comunidade: “muda, influencia, desacomoda e incomoda em várias... parece tudo uma coisa só, mas não é, a gente percebe uma mudança naquelas pessoas que não tinham determinado conhecimento e passam a ter [...] uma colega da educação física, por exemplo, estava trabalhando questões de literatura com uma turma de B 30, e ela disse: eu tô trabalhando feminismo com os meus alunos mas eu quero saber sobre feminismo negro, tem coisas para me indicar? Tem livros ali do “coletivo” que eu possa levar para trabalhar em sala de aula, então elas passam a te ver ali e saber que não pode ignorar, isso eu falo um pouco da questão da mudança, da desacomodação, mas também incomoda quem quer ficar fazendo o seu mais do mesmo ou quer minimizar a importância do trabalho. Em relação à comunidade, o entorno, muda tudo, muda autoestima da comunidade” (Prof. L.).

Percebemos que o traço comum quanto as mudanças observadas por nossas entrevistadas e entrevistado passam pela autoestima da comunidade escolar, seja observando diretamente as mudanças nos padrões estéticos das mesmas, seja empoderando-se através do conhecimento adquirido.

9 - Indicações para construção de um plano municipal para EREER

Elaboramos, com base nos dados coletados, 6 indicações que podem colaborar para a construção de um plano municipal de implementação das diretrizes curriculares nacionais para educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana de Porto Alegre, visando um currículo antirracista para as escolas da RME/POA. São eles:

1. A primeira indicação é a de termos legislações produzidas, desde o ano de 2003, no que diz respeito à esfera nacional, com leis (10.639 e 11.645) que alteraram a LDB (Lei de Diretrizes e Bases da educação nacional) e explicitando o que deve ser modificado nos currículos escolares. A partir da promulgação dessas leis, temos diretrizes curriculares nacionais que buscam pormenorizar os elementos constitutivos da legislação, na busca de efetivar a implementação da lei. Temos vários exemplos de planos municipais quanto à EREER, tais como da prefeitura de São Paulo e de Florianópolis, por exemplo, temos o plano estadual de implementação das diretrizes curriculares publicado em 2017, temos o plano nacional para implementação das diretrizes curriculares nacionais e, ainda, o próprio plano municipal de educação vigente. Precisamos, enquanto rede municipal de ensino, voltar-nos para essa legislação, estudá-la para, de posse dos conceitos adequados, termos condições de elaborar o plano municipal de implementação das diretrizes curriculares nacionais para educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana de Porto Alegre.
2. Qualquer produção conceitual ou modificação curricular proposta para as escolas do município de Porto Alegre deve necessariamente contar com a participação efetiva de professoras e professores desta. Os e as profissionais participantes desta pesquisa demonstraram possuir muito conhecimento acumulado, tanto teórico quanto prático, de sala de aula, sobre como fazer EREER. Qualquer plano de ensino, diretriz municipal ou currículo sobre EREER que desconsidere esse acúmulo estará fadado a não sair do papel ou ser pouco significativo para a rede de ensino a que se

propõe subsidiar. Embora não tenha sido o foco desta pesquisa, com base nas entrevistas coletadas, podemos afirmar que a participação da comunidade escolar nessa construção também é recomendada, pois os pontos de vista trazidos pelos diferentes participantes do processo educacional colaboram para que a implementação seja mais efetiva.

3. Professores e professoras entrevistados demonstraram que a educação das relações étnico-raciais se torna tão efetiva quanto mais estiver permeando o currículo escolar de forma fluida, crítica, permanente e consistente, ou seja, quanto mais no cotidiano escolar estiverem as atividades e, mais que isso, quanto mais posturas antirracistas penetrarem no chão da escola, mais plenamente efetivada será uma pedagogia de combate ao racismo. Portanto, não bastam mudanças burocráticas, com produção de listas de conteúdos e conceitos a serem desenvolvidos em sala de aula. Para a efetiva implementação das Leis, 10.639/03 e 11645/08, é necessária uma reformulação conceitual na escola, é necessário que se assumam uma nova postura educacional em que as perspectivas do negro e do indígena sejam discutidas, valorizadas e incorporadas ao cotidiano escolar. É imprescindível que se “abra mão” dum currículo eurocêntrico, a fim de “abrir espaço” para um currículo diverso, multicultural e crítico.
4. O corpo docente da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre já produziu e produz práticas pedagógicas em ERER, as temáticas abordadas nessas práticas sinalizam caminhos, percursos que podem ser trilhados na construção curricular, para a rede como um todo e para cada escola, ciclo, ano-ciclo ou turma em particular. As temáticas emergentes foram: literatura afro-brasileira e africana; história e cultura afro-brasileira e africana; religiosidade afro-brasileira; estética afro-brasileira; territorialidades; relações cotidianas; representatividade negra; diferenças biológicas/ciências; racismo/antirracismo; ambiência racial para a diversidade; feminismo negro; escravidão/resistência; políticas de ação afirmativa; valores civilizatórios afro-brasileiros como: ludicidade identidade, musicalidade e corporeidade.

5. A Educação das relações étnico-raciais deve ser compromisso de todos e todas (brancos, brancas, negros, negras e indígenas) para com todos e todas (brancos, brancas, negros, negras e indígenas), ou seja, apesar de existirem profissionais que se dedicam ao estudo, ao planejamento e à implementação das leis nº10.639/03 e nº11.645/08, há bastante tempo e demonstrando-se competentes em implementar a EREER, de forma alguma se deve delegar a responsabilidade desse exercício a eles, muito menos a professores e professoras negros e negras. A responsabilidade para com a EREER é de todos os educadores e todas as educadoras. Da mesma maneira, a EREER tem como objetivo principal reeducar relações raciais, não se reeduca relações raciais desenvolvendo ações apenas com parte dos envolvidos, oprimidos ou opressores, a reeducação das relações raciais se dá na relação entre diferentes, primando pela reflexão de seus papéis enquanto negros, brancos e indígenas, na construção de uma sociedade mais justa.

6. Aquilombamento, conceito trazido em nossas entrevistas e discutido no capítulo 8, aquilombar-se é reunir-se em coletividade para fortalecer-se, buscar no outro e na outra a fortaleza necessária para continuar resistindo e reexistindo. Indico o fortalecimento e ampliação do movimento de aquilombamento já observado nessa rede de ensino. A busca pelos coletivos já existentes é de extrema importância para constituir o que a Prof.^a Dr.^a Gládis Kaercher, em videoconferência²⁸, propõe: que se faça o inventário do que já possuímos sobre EREER. Esse inventário diz respeito aos recursos humanos, físicos, didático-metodológicos, literários, lúdicos entre tantos que possam vir a compor o acervo concreto e intelectual da RME/POA, sobre EREER.

²⁸ "A Educação para as Relações Étnico Raciais na rede pública de ensino: desafios dos gestores e docentes" na Jornada Pedagógica 2021 "A voz e a Vez do professor" realizada em fevereiro/2021, disponível em https://www.youtube.com/watch?v=RKy_xT9xM7o acessada em 23/03/2021.

10 - Considerações Finais

Em diferentes momentos dessa pesquisa, me senti escrevendo sobre o “óbvio”, então, lembrava-me que o “óbvio” não havia aparecido nas minhas pesquisas sobre o tema e, portanto, não era tão “óbvio” assim. Outro fato sobre “verdades” é que elas precisam ser escritas, afinal, se aquilo que me parece patente não foi registrado por ninguém, ou, pelo menos, não da forma como acredito que deveria, preciso que seja, isso deve ser escrito, nem que seja por mim.

No entanto, o óbvio não pode ser escrito de qualquer forma; o óbvio deve ser escrito através de dados coletados para se transformar em conhecimento, podendo, assim, suscitar novas obviedades. Há um compromisso intrínseco em se trabalhar uma tese: a responsabilidade e, acredito firmemente que, quando se trata de um trabalho em educação antirracista, em um país que vive de maneira tão forte as mazelas do racismo, a responsabilidade é ainda mais forte. Minhas companheiras e meus companheiros que lutam pela causa caminharam junto comigo, cada passo, cada tropeço, ensinando, compartilhando e lutando.

O movimento antirracista cresce a cada dia, apesar de todos os retrocessos que o país vive. Somos muitos, seguimos lutando em várias frentes, e a tese que apresentamos abre uma pequena fresta na cortina, mostrando o que acontece nos bastidores desses grupos, na força desses coletivos e na força dessas pessoas. O momento histórico não é fácil, diriam alguns, mas poderíamos responder que nunca foi fácil. A luta e os movimentos negros nasceram com a primeira ancestral sequestrada em África e trazida nos tumbeiros, e acreditamos ter revelado nesta tese, mais uma face da resistência, marca do povo preto deste país.

Era óbvio para “a minha pequena deusa” (capítulo 2), que ter como professora alguém igual a ela era importante, talvez ela não soubesse que representatividade, além de ser muito caro para ela, também o é para as comunidades atendidas pelos coletivos que promovem ERER, na RME/POA. Nas nossas entrevistas, ficou evidente que esse conceito é bastante valorizado pelas entrevistadas e pelo entrevistado, que conseguem perceber os reflexos da representatividade na comunidade.

Ao estabelecer cotas raciais nos concursos do município de Porto Alegre, o ente público buscava efetivar uma política de ação afirmativa de caráter reparatório, que modificaria a vida de candidatas e candidatos afro-brasileiros, a partir de então. Desde a promulgação da Lei Municipal nº494/03 até dezembro de 2018 (data do

nosso levantamento de dados junto aos diários oficiais de Porto Alegre), foram nomeados e nomeadas 286 professores e professoras cotistas nas mais diferentes áreas de ensino.

Quando essa lei foi aplicada no concurso público para o cargo de professor, acabou por repercutir também em outra política de ação afirmativa, a Lei nº10.639/03, pois, conforme nosso estudo apontou, professoras e professores negros cotistas modificam o cotidiano da escola. Primeiro, por simplesmente estarem em suas escolas e servirem como representantes, espelhos, para suas comunidades, assim como a “pequena deusa” nos apontou, e, também, em consonância com as declarações das professoras C. C. e C. Q. ao afirmarem como resultado da ação dos seus coletivos a percepção de identificação das crianças negras com suas professoras negras. Segundo, por serem, esses professores e essas professoras, elementos reconhecidos por seus pares como questionadores e produtores de conhecimento quanto à EREER, conforme observamos ao analisar suas indicações quanto às práticas significativas em EREER.

Ainda sobre a percepção de professores e professoras da RME/POA quanto às implicações de suas práticas pedagógicas relacionadas à EREER, a maioria entende que suas ações educativas voltadas à temática são essenciais e que devem ser empregadas de forma cotidiana, evidenciando, assim, uma aproximação conceitual com a proposta de currículo antirracista. Diante das respostas obtidas, pudemos elaborar indicações para a construção de um possível plano municipal de implementação das leis nº10.639/03 e nº11.645/08. Neste cenário, as temáticas emergentes das práticas relatadas formariam um importante ponto de partida para a discussão de um currículo antirracista municipal.

Ao longo deste gratificante trabalho, compreendemos que as cotas raciais modificam o serviço público no magistério municipal proporcionando maior diversidade étnico-racial entre docentes da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre. Os dados encontrados nesta pesquisa nos permitem afirmar que, para além da mudança nas trajetórias de vida individuais de cada cotista racial que acessou o serviço público, houve modificações no oferecimento desse serviço público, no nosso caso, nas escolas em que cada servidor cotista foi lotado.

Ao analisarmos, pelo formulário e pelas entrevistas, as concepções de EREER e Educação Antirracista, percebemos que cotistas relacionam mais EREER com a lei nº10.639/03 que não cotistas. Quanto às dimensões das Diretrizes Curriculares

Nacionais para a educação das relações étnico-raciais e ensino de história e cultura afro-brasileira e africana, cotistas demonstraram ter mais repertório que não cotistas, ao definirem EREER e Educação Antirracista. Professoras cotistas tiveram seus relatos mais avaliados como pertencentes ao currículo antirracista que as professoras não cotistas.

Embora a grande maioria das sujeitas declare ser importante realizar atividades em educação antirracista, cotistas declararam que efetivam mais EREER em suas salas de aula que não cotistas. Também, apesar de ter sido pequena a diferença percentual entre os grupos de cotistas e não cotistas, ao atribuírem “sempre” como frequência ideal para educação antirracista, somente no grupo de não cotistas apareceram, para mesma questão, respostas como “nunca”, “não sei”, “semanalmente” e “mensalmente”.

Os coletivos entrevistados são basicamente formados por sujeitas negras e pelo sujeito negro e, em sua maioria, cotistas. São compostos de um total de 18 pessoas, se somados, e, destas, 12 são cotistas. Mesmo o único coletivo que se colocou como multirracial foi “fundado” por professoras negras e cotistas de Porto Alegre. Esse fato ajuda a reafirmar que nossa tese encontra eco na realidade docente e pedagógica da rede de ensino estudada. Cabe ressaltar que a pergunta em nosso formulário foi quanto aos coletivos que desenvolvem trabalhos significativos em EREER, em nenhum momento solicitamos a indicação de coletivos cotistas. Isso nos evidencia que professores e professoras do município avaliam como muito significativa a atuação desses coletivos e, por conseguinte, de professoras e professores cotistas.

As temáticas levantadas nas entrevistas com esses coletivos nos expõem seu compromisso com a EREER. A preocupação é a de subsidiar suas comunidades através de conceitos buscando resgatar, recontar a história do nosso país, com o objetivo de restabelecer relações raciais mais igualitárias, formando nossos alunos e nossas alunas para valorizar sua identidade e se saberem capazes de, através do conhecimento, modificar a realidade em que vivem.

Ao concluir este trabalho, percebo que minha trajetória de vida foi marcada pela existência de uma mulher preta, a qual nem mesmo conheci. Laudelina, provavelmente neta de escravizados, nasceu neste estado, no início do século passado, teve 7 filhos e morreu ainda em meia idade, possivelmente em decorrência das condições precárias em que viveu ou mesmo do pouco acesso à saúde pública, ao longo de sua breve vida. Nada de extraordinário haveria a se destacar, não fosse

minha mãe, Luiza, ser exatamente uma de seus 7 filhos, o que faz de Laudelina minha única ascendente preta e que me deixou como herança a cor de minha pele.

Os poucos dados de sua história de vida e os fatos que pude testemunhar situavam nossa família à margem das oportunidades de ascensão social e faziam de nós parte das tristes estatísticas que envolvem o povo preto. No entanto, como resultado das lutas de quem me precedeu, de todos os indivíduos que participaram do movimento negro na luta por reparação histórica, sou a primeira descendente de Laudelina a ter acesso aos bancos universitários e sua primeira neta professora cotista de uma rede pública de ensino. Minha trajetória profissional e acadêmica, permeada por essa história de lutas, não poderia ter outro objetivo que não o de dividir com outras possíveis Carolinas, Luizas e Laudelinas, tão frequentes nessa rede de ensino, as possibilidades de conquistas, para além das minhas. Assim sendo, e por todo o exposto, afirmamos que a presença de professoras negras e professores negros cotistas, na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, modifica o cotidiano escolar, concretizando um projeto pedagógico que visa a efetivação da Lei nº10.639/03.

Referências bibliográficas

AGUIAR, Filipe. **POLÍTICAS EDUCACIONAIS NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE PORTO ALEGRE**: Impactos sobre o trabalho docente na gestão 2017-2020.

Orientador: Luis Armando Gandim. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, UFRGS, Porto Alegre, 2019.

ALMEIDA, Maria Vilma Bonifácio de. **Caminhos da Política Nacional de Saúde da população Negra**: Ideias, Atores, Interesses e Institucionalidade. 2013. Dissertação (Mestrado em Ciências da Saúde) Universidade Federal de Brasília, Brasília, 2013.

ALVES, Nilda; GARCIA, Regina Leite (orgs.). **O Sentido da Escola**. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

AMARAL, Sharyse Piroupo do. **História do negro no Brasil**/Sharyse Piroupo do Amaral. – Brasília: Ministério da Educação. Secretária de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; Salvador: Centro de Estudos Afro Orientais, 2011.

AMARO, Sarita. **Racismo, igualdade racial e políticas de ações afirmativas no Brasil**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2015.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BARROS, José D'Assunção. Emancipacionismo e abolicionismo: tensões de um debate no Brasil escravista. **Cultura**: Revista de História e Teoria das Ideias, [s. l.], v. 25, 1 jun. 2008. Disponível em: file:///C:/Users/17190251/Downloads/cultura-695.pdf. Acesso em: 5 jan. 2021.

BENJAMIN, Roberto Emerson Câmara. **A África está em nós**: história e cultura afro-brasileira. João Pessoa: Grafset, 2004.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, **LDB**. 9394/1996. BRASIL.

BRASIL. Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva. Conselho Nacional de Educação (Relatora). **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana**. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 2005.

BRASIL. Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva. Conselho Nacional de Educação (Relatora). **Orientações e ações para a educação das relações étnico-raciais**. Brasília: SECAD, 2006.

BRASIL. Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva. Conselho Nacional de Educação (Relatora). **Plano Nacional de implementação das diretrizes curriculares nacionais para educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana**. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Brasília: MEC, SECADI, 2013.

BRASIL. Secretaria Especial de Promoção da Igualdade Racial. **O que são ações afirmativas**. 2018. Disponível em: <<http://www.seppir.gov.br/assuntos/o-que-sao-acoes-afirmativas/>>. Acesso em: 16 fev. 2018.

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

CARRARO, Gissele. **As Políticas Sociais de Assistência Social, Educação e Saúde no Brasil e em Cuba**: as particularidades dos processos de planejamento, monitoramento e avaliação. 2016. Tese (doutorado em Serviço Social) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre/RS.

CARTH, John Land. **A Base Nacional Comum Curricular e a aplicação da política de Educação para Educação das Relações Étnico-Raciais (afro-brasileira, quilombola, cigana)**. (entre 2018 e 2020) Disponível em: <http://etnicoracial.mec.gov.br/images/pdf/artigos/A-BNCC2018-e-a-ERER.pdf>. Acesso em: 18 jan. 2021.

CRAVEIRO, Clélia Brandão; Medeiros, Simone (Orgs). **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica: diversidade e inclusão**. Brasília: Conselho Nacional de Educação: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, 2013.

DAVIS, Ângela. **Mulher, raça e classe**. Boitempo: São Paulo, 2016.

DOMINGUES, Petrônio. **A nova abolição**. São Paulo: Selo Negro, 2008.

DOMINGUES, Petrônio. Um desejo infinito de vencer: o protagonismo negro no pós-abolição. **Topoi**, v. 12, n. 23, jul.- dez., 2011, p. 118-139.

DOMINGUES, Petrônio. **Movimento Negro Brasileiro**: alguns apontamentos históricos. 2007. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/tem/v12n23/v12n23a07>. Acesso em: 18 jan. 2021.

FARIAS, Jordão. **Representatividade negra como meio de autoafirmação**: usos e sentidos. 2018. Disponível em <http://medium.com/@fariasjordao>. Acesso em: 18 jan. 2021.

FERREIRA, Gianmarco Loures. **Sub-representação legal**: a Lei de Cotas nos concursos públicos. 2016. Dissertação (Mestrado em Direito) – Universidade de Brasília. Brasília/DF.

GOMES, Irene; MARLI, Monica. As cores da desigualdade. **Retratos**: a revista do IBGE, Rio de Janeiro, 1 maio 2018. Disponível em: https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/media/com_mediaibge/arquivos/17eac9b7a875c68c1b2d1a98c80414c9.pdf. Acesso em: 18 jan. 2021.

GOMES, Joaquim B. Barbosa. A recepção do instituto da ação afirmativa pelo direito constitucional brasileiro. In: SANTOS, Sales Augusto dos. **Ações Afirmativas e Combate ao Racismo nas Américas**. Coleção Educação para Todos. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada e Diversidade, 2005.

GOMES, Nilma Lino. Educação Cidadã, etnia e raça: o trato pedagógico da diversidade. In.: CAVALHEIRO, Eliane (org.). **Racismo e Anti-racismo na educação**: repensando nossa escola. São Paulo: Summus, 2001.

GOMES, Nilma Lino. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo: USP, v. 29, n. 1, p. 167-182, jan./jun. 2003. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022003000100012> Acesso em: 18 jan. 2021.

GOMES, Nilma Lino. Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos ou resignificação cultural?. **Revista Brasileira de Educação**, [s. l.], n. 21, p. 40-51, 1 set. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/n21/n21a03.pdf>. Acesso em: 18 jan. 2021.

GOMES, Nilma Lino. **Um olhar além das fronteiras**: educação e relações raciais. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

HAACK, Marina Camilo. MATERNIDADE E ESCRAVIDÃO: DISPUTAS, AGÊNCIAS E EXPERIÊNCIAS. **Anais do 30º Simpósio Nacional de História**: História e o futuro da educação no Brasil, Recife/PE, 15 jul. 2019. Disponível em: https://www.snh2019.anpuh.org/resources/anais/8/1565712073_ARQUIVO_ANPUH_MarinaCamiloHaack.pdf. Acesso em: 1 jan. 2021.

HALL, Stuart. **A identidade cultura na pós-modernidade**. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HENDERS, Helmut. **Os pensamentos sobre a escravidão (1774) de John Wesley**: uma releitura de um discurso público abolicionista metodista no centésimo vigésimo quinto ano da abolição no Brasil. In.: Estudos Teológicos São Leopoldo v. 53 n. 1 p. 103-118 jan./jun. 2013

HERÉDIA, Vânia. A imigração europeia no século passado: o programa de colonização no Rio Grande do Sul. **Scripta Nova**: Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales, Barcelona, ed. 94, 1 ago. 2001. Disponível em: <http://www.ub.edu/geocrit/sn-94-10.htm>. Acesso em: 18 jan. 2021.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Desigualdades Sociais por Cor ou Raça no Brasil. **Estudos e Pesquisas**: Informação Demográfica e Socioeconômica, Rio de Janeiro, n. 41, 1 dez. 2019. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101681_informativo.pdf. Acesso em: 11 jan. 2021.

JUSTINO, Gêssica; ROBERTO, Frank Wilson. Afrobetizar – uma possibilidade de ação educativa a partir da afirmação e do fortalecimento da negritude em comunidades. **Revista UFG**, n. 15, p. 100 – 105, Goiânia: Editora da UFG, 2014.

KILOMBA, Grada. **Memórias da Plantação**: episódios de racismo cotidiano. Rio de Janeiro: COBOGÓ, 2019.

LOPÉZ, Laura. Mediações Políticas e disputas em torno das cotas para afro-brasileiros no serviço público em Porto Alegre-RS. In.: **XIII Congresso Brasileiro de Sociologia**, 2007, Recife. XIII Congresso de Sociologia, 2007.

LUNA, Luís. **O negro na luta contra a escravidão**. Rio de Janeiro: Leitura, 1968.

MAESTRI, Mário. **A servidão negra**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.

MILTÃO. **Movimento Negro Unificado**. Portal Gelédes 2010. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/movimento-negro-unificado-miltao/> acesso e 20jun. 2021.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO/SECRETARIA DA EDUCAÇÃO CONTINUADA, ALFABETIZAÇÃO E DIVERSIDADE. **Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais Brasília: SECAD**, 2006.

MOROSINI, Marília. Estado do conhecimento sobre internacionalização da educação superior: conceitos e práticas. **Revista Educar**, Curitiba, n. 28, p. 107-124, 2006. Editora UFPR

MUNANGA, Kabengele (Org.). **Superando o racismo na escola**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, 2008.

MUNANGA, Kabengele. Políticas de ação afirmativa em benefício da população negra no Brasil: um ponto de vista em defesa de cotas. **Sociedade e cultura**, v. 4, n. 2, 2001. Disponível em <http://www.redalyc.org/html/703/70311216002/>. Acesso em: 20 jun. 2019.

MUNIZ, Paulo Henrique. **A eficácia das cotas raciais nos concursos públicos do estado do Paraná**: uma abordagem a partir dos editais. 2017. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Campus de Toledo. Centro de Ciências Sociais e Humanas. Toledo/PR, 2017.

NASCIMENTO, Maria Beatriz. Sistemas sociais alternativos organizados pelos negros: dos quilombos às favelas. 1981. In: Beatriz Nascimento, **Quilombola e Intelectual**: possibilidades nos dias da destruição. Maria Beatriz Nascimento. Diáspora Africana: Editora filhos da África, 2018.

NUNES, Georgina Helena Lima. Autodeclarações e comissões: responsabilidade procedimental dos/as gestores/as de ações. In: DIAS, Gleidson Renato Martins e TAVARES JUNIOR, Paulo Roberto Farber (orgs). **Heteroidentificação e Cotas Raciais**: dúvidas, metodologias e procedimentos. Canoas: IFRS campus Canoas, 2018.

OLIVEIRA, Inês. Cotidianos aprendentes: Nilda Alves, Regina Leite Garcia e as lições nos/dos/com os cotidianos. In.: **Momento**: Diálogos em Educação, v. 25, n. 1, p. 33-49, jan./Jun. 2016 Rio Grande: PPGEDU/FURG. <Disponível em: <https://periodicos.furg.br/momento/article/view/6108>. Acesso em: 18 jan. 2021.

OLIVEN, A. C. Ações afirmativas, relações raciais e política de cotas nas universidades: uma comparação entre os Estados Unidos e o Brasil. **Educação**, v.

30, n. 1, 2007. Disponível em: <http://flacso.redelivre.org.br/files/2012/07/580.pdf>. Acesso em: 16 jun. 2019.

PEIXOTO, Fabiana Lima. **Afrobetizar**: análise das relações étnico-raciais em cinco livros didáticos do Ensino Médio. Orientador: Florentina da Silva Souza. 2011. 216 p. Tese (Doutorado) - Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas/UFBA, Salvador/BA, 2011. Disponível em: https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/23990/1/tese_FLPeixoto.pdf Acesso em: 9 dez. 2020.

PEREIRA, Lúcia Regina Brito Pereira (coord). **A África está em nós**: história e cultura afrobrasileira: africanidades Sul-Rio-Grandenses. João Pessoa, PB: Editora Grafset, 2012.

PEREIRA, Potyara. **Política social**: temas & questões. São Paulo: Cortez, 2015.

PEREIRA, Priscila Nunes. **Negras, professoras e cotistas**: saberes construídos da luta pelo exercício da docência. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2018

PERÍODO ABOLICIONISTA. Gravação de Adriano Viaro. Porto Alegre: [s. n.], 2015. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=EnCauKUKaJ0&t=71s>. Acesso em: 20 nov. 2019.

PETRUCCELLI, José Luis; SABOIA, Ana Lucia (org.). **Características étnico-raciais da população**: classificações e identidades. Rio de Janeiro: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2013. 208 p. ISBN 978-85-240-4245-4. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv63405.pdf>. Acesso em: 17 nov. 2020.

PIRES, Plínio de Melo. **Sistema de cotas como instrumento de ação afirmativa**: estudo sobre o ingresso de negros no funcionalismo público brasileiro. 2015. Dissertação (mestrado em Direito) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2015.

PREFEITURA MUNICIPAL DE FLORIANÓPOLIS SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. **Matriz Curricular para Educação das Relações Étnico-Raciais na Educação Básica** –. Florianópolis, SC, 2016.

PREFEITURA MUNICIPAL DE PORTO ALEGRE – **Concursos do Município de Porto Alegre**. Disponível em: http://www2.portoalegre.rs.gov.br/concursos/default.php?p_secao=81. Acesso em: 20 mar. 2019.

PREFEITURA MUNICIPAL DE PORTO ALEGRE – **Plano Municipal de Educação 2015-2025**. Disponível em: <http://atempa.org.br/wp-content/uploads/2018/03/PME-Plano-Municipal-de-Educacao-Porto-Alegre.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2021.

PREFEITURA MUNICIPAL DE PORTO ALEGRE – **Portal transparência do Município de Porto Alegre**. – Disponível em:

http://www2.portoalegre.rs.gov.br/transparencia/default.php?p_secao=11. Acesso em: 19 mar. 2019.

PREFEITURA MUNICIPAL DE PORTO ALEGRE. DECRETO Nº 20.534, DE 31 DE MARÇO DE 2020. **DECRETO Nº 20.534, DE 31 DE MARÇO DE 2020**, Porto Alegre: Diário Oficial de Porto Alegre, 31 mar. 2020. Disponível em: http://dopaonlineupload.procempa.com.br/dopaonlineupload/3310_ce_286414_1.pdf. Acesso em: 4 dez. 2020.

PREFEITURA MUNICIPAL DE PORTO ALEGRE. **Diário oficial do Município de Porto Alegre**. Disponível em: <http://www2.portoalegre.rs.gov.br/dopa/>. Acesso em: 10 mar. 2019.

PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. **Decreto nº 1331-A, de 17 de fevereiro de 1854**. Approva o Regulamento para a reforma do ensino primario e secundario do Municipio da Côrte. [S. l.], 17 fev. 1854. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-1331-a-17-fevereiro-1854-590146-publicacaooriginal-115292-pe.html>. Acesso em: 18 jan. 2021.

PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. **Decreto nº 7031-A, de 6 de setembro de 1878**. Crêa cursos nocturnos para adultos nas escolas publicas de instrucção primaria do 1º gráo do sexo masculino do municipio da Côrte. [S. l.], 6 set. 1878. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-7031-a-6-setembro-1878-548011-publicacaooriginal-62957-pe.html>. Acesso em: 18 jan. 2021.

PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. **Lei nº 3353, de 13 de maio de 1888**. Declara extinta a escravidão no Brasil. [S. l.], 13 maio 1888. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/LIM3353.htm. Acesso em: 4 jan. 2021.

PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. **Lei nº 601, de 18 de setembro de 1850**. Dispõe sobre as terras devolutas do Império. [S. l.], 18 set. 1850. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l0601-1850.htm#:~:text=Disp%C3%B5e%20sobre%20as%20terras%20devolutas,sem%20preenchimento%20das%20condi%C3%A7%C3%B5es%20legais. Acesso em: 5 jan. 2021.

QUARESMA, Silvia Jurema; BONI, Valdete. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. **Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC**, Florianópolis/SC, v. 2, ed. 1, p. 68-80, 30 jul. 2005. Disponível em: www.emtese.ufsc.br. Acesso em: 7 dez. 2020.

RAMOS, Tanise Muller: **Africanidades na Sala de Aula: A Construção de uma Ambiência para a Igualdade Racial na Escola** In: UNIAFRO, UFRGS 2014.

RIBEIRO, Anna Lyvia Roberto Custódio. **Racismo Estrutural e aquisição da propriedade**: uma ilustração em São Paulo. São Paulo: Contracorrente, 2020.

RIBEIRO, Djamila. **Lugar de fala**. São Paulo: Pólen, 2019a.

RIBEIRO, Djamila. **Pequeno Manual Antirracista**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019b.

RIBEIRO, Djamila. **Quem tem medo do feminismo negro?** São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

RIOS, Roger Raupp. Pretos e pardos nas ações afirmativas: desafios e respostas da autodeclaração e da heteroidentificação. In.: DIAS, Gleidson Renato Martins e TAVARES JUNIOR, Paulo Roberto Farber (orgs). **Heteroidentificação e Cotas Raciais: Dúvidas, metodologias e procedimentos**. Canoas: IFRS campus Canoas, 2018.

SÁ, Carolina Mafra de; ROSA, Walquiria Miranda. A história da feminização do magistério no Brasil: uma revisão bibliográfica. **III Congresso Brasileiro de História da Educação: Educação Escolar em Perspectiva Histórica**, Curitiba/PR, 1 nov. 2004. Disponível em: <http://sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe3/Documentos/Coord/Eixo5/477.pdf>. Acesso em: 3 dez. 2020.

SANTOS, Boaventura. **O direito dos oprimidos**. São Paulo: Cortez, 2015. São Paulo (SP). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Orientações Curriculares: expectativas de aprendizagem para a educação étnico-racial na educação infantil, ensino fundamental e médio**. Secretaria Municipal de Educação – São Paulo: SME/DOT, 2008.

SANTOS, Cristiane. **GENOCÍDIO DA JUVENTUDE NEGRA: DE FANON À LEI 10639/03** Estratégias de Construção das Identidades Negras como Ferramenta de Resistência (Bairro Restinga – Porto Alegre – RS, 2010-2018). Porto Alegre: PUCRS, 2019.

SCHNEIDER, Carolina. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: implicações de uma política nacional de alfabetização numa escola de Porto Alegre**, Porto Alegre: PUCRS, 2017.

SCHNEIDER, Carolina; SCHNEIDER, Fernanda. Por uma nova ambiência racial, ou por uma ambiência para a igualdade racial. **Escolas Conectadas**. 2015. s/p Disponível em: https://comunidade.escolasconectadas.org.br/pluginfile.php/590124/mod_book/chapter/11709/Apoio1.pdf. Acesso em: 20 jan. 2021.

SCHUCMAN, Lia Vernier. **Entre o “encardido”, o “branco” e o “branquíssimo”:** raça, hierarquia e poder na construção da branquitude paulistana. São Paulo, 2012.

SILVA, Francisco Thiago. *Currículo festivo* e educação das relações Étnico-raciais na educação básica. In.: **Revista Filosofia Capital** - Vol. 12 (2017): Edição Especial: Heranças e elementos educacionais e ideológicos da sociedade brasileira. Brasília DF. (p.16 – 33).

SILVA, Tomás Tadeu. **Documentos de identidade:** uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

SILVA, Vanessa. **O processo de formação da lei de cotas e o racismo institucional no Brasil**. 2017. Dissertação (Mestrado em Sociologia) Universidade Federal de Brasília, Brasília, 2017.

SILVEIRA, Denise e CÓRDOVA, Fernanda. A Pesquisa Científica. In.: SILVEIRA, Denise e CÓRDOVA, Fernanda (Orgs.). **Métodos de Pesquisa**. Coordenado pela Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS e pelo Curso de Graduação Tecnológica – Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

SOUZA, Bárbara Oliveira. **Aquilombar-se**: panorama histórico, identitário e político do Movimento Quilombola Brasileiro. 2008. 204 f. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) Universidade de Brasília, Brasília, 2008.

SOUZA, Neusa Santos. **Tornar-se negro**: as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1983.

TRAP, Rafael Petry. **A conferência de Durban e o antirracismo no Brasil (1978-2001)**. 2014. Dissertação (Mestrado em História), Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais**: A Pesquisa Qualitativa em Educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VERISSIMO, Maria Valéria Barbosa. **POLÍTICA EDUCACIONAL E CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADE NO ESPAÇO ESCOLAR: CRIANÇAS NEGRAS**. **Reunião anual da ANPED**, Caxambu/MG, 2004. Disponível em: <http://27reuniao.anped.org.br/gt21/t215.pdf>. Acesso em: 1 fev. 2021.

VIEIRA, Emerson Zanoni. **A influência da colonização Alemã na mudança do eixo econômico do Rio Grande do Sul**. 2009. Trabalho de conclusão de curso (Graduação em Ciências Econômicas) - Departamento de Ciências Econômicas da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, [S. /], 2009.

Anexos

ANEXO A - Termo de consentimento livre e esclarecido para questionário online

Questionário para a pesquisa “COTAS RACIAIS NO COTIDIANO DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE PORTO ALEGRE: implicações para a educação das relações étnico-raciais” (tempo para responder 15min a 20min)

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido: Prezado(a) Professor (a),

Você está sendo convidado (a) para participar da pesquisa “COTAS RACIAIS NO COTIDIANO DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE PORTO ALEGRE: implicações para a educação das relações étnico-raciais” A sua participação nesta pesquisa se deve a você ser professor ou professora da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, desse modo, é voluntária.

Sua participação consiste, ao aceitar em colaborar com a pesquisa, em responder ao questionário eletrônico online.

Ao responder ao questionário você não terá nenhum benefício direto ou imediato. No entanto, os resultados desta pesquisa poderão permitir a compreensão do papel de professores e professoras cotistas na implementação da educação das relações étnico-raciais em escolas do município de Porto Alegre.

Sua resposta será enviada automaticamente à doutoranda Carolina Chagas Schneider vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Os conhecimentos resultantes deste estudo, em sua primeira fase, constituirão um banco de dados do qual serão selecionados (as) participantes para que participem da segunda fase da pesquisa que se efetivará através de entrevista e visita a escola em que atuam. Os (as) participantes não serão mencionados (as) ou identificados (as). Dessa forma, podemos garantir que em nenhum momento durante os processos de análise e divulgação dos resultados eles (elas) terão a identidade exposta.

A pesquisa será divulgada em revistas especializadas e eventos na área da Educação, bem como em uma tese de doutorado. Os dados coletados constituirão um banco de dados que ficará sob a guarda das pesquisadoras do projeto por cinco anos, podendo, eventualmente, ser utilizados em pesquisas futuras. Depois desse prazo, os dados serão destruídos.

Os riscos passíveis de ocorrer são a manifestação de embaraço ou

constrangimento ao responder o questionário, ou ainda desgaste no raciocínio ao preencher o instrumento de pesquisa, o que pode demandar tempo no entendimento das questões, situações nas quais o (a) participante poderá interromper ou desistir de participar.

A decisão em não participar da pesquisa não acarretará nenhum tipo de constrangimento. Além disso, o (a) participante poderá retirar seu consentimento a qualquer momento, sem qualquer tipo de prejuízo ou danos. A qualquer momento, o (a) participante poderá fazer perguntas às pesquisadoras, que têm a obrigação de prestar os devidos esclarecimentos.

Termo de compromisso dos pesquisadores

Garantimos que este Termo de Consentimento será seguido e que responderemos a quaisquer questões colocadas pelo/pela participante.

Carolina Chagas Schneider
Doutoranda – PPGEDU/Escola de Humanidades/PUCRS
carolina.schneider.001@acad.pucrs.br

Profa. Andréia Mendes dos Santos
Orientadora - PPGEDU/Escola de Humanidades/PUCRS
andreia.mendes@pucrs.br

***Obrigatório**

1. Consentimento de participação da pessoa como sujeito da pesquisa. Para participar da pesquisa, é necessário que você concorde com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. *

Marcar apenas um oval.

Declaro que li os detalhes descritos neste documento. Entendo que eu sou livre para aceitar ou recusar e que eu posso interromper minha participação a qualquer momento. Eu concordo que os dados coletados para o estudo sejam usados para os propósitos acima descritos.

Não concordo.

ANEXO B – FORMULÁRIO ONLINE

RME/POA

2. Você é educador/educadora na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre? * Marcar apenas uma oval.

Sim

Não

3. Forma de ingresso * Marcar apenas uma oval.

Concurso Público

Contrato Docente

Contrato Estágio

Dados de Identificação

Sua identidade será preservada, seu nome é coletado apenas para assegurar a qualidade dos dados da pesquisa. Em hipótese alguma sua identidade será revelada sem sua anuência expressa por escrito.

4. Nome completo (essa informação não será divulgada em hipótese alguma)*

-
5. Faixa etária * Marcar apenas uma oval.

menos de 20 anos de idade

de 20 a 29 anos de idade

de 30 a 39 anos de idade

de 40 a 49 anos de idade

de 50 a 59 anos de idade

mais de 60 anos de idade

não quero responder

6. Como te identificas quanto a gênero/sexo? * *Marcar apenas uma oval.*

- feminino
- masculino
- outro (descreva)
- não quero responder

7. Como te declaras quanto à cor/raça? (caso não queira responder, escreva NÃO QUERO RESPONDER) *

8. Como te classificas quanto à cor/raça de acordo com as categorias utilizadas pelo IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) no último censo? *Marcar apenas uma oval.*

- Branca
- Preta
- Amarela
- Parda
- não quero responder

Dados funcionais

9. Área de Concurso (Marque todas que se aplicam) * *Marque todas que se aplicam.*

- ADMINISTRAÇÃO E ECONOMIA ANOS INICIAIS
- ARTES CÊNICAS
- ARTES PLÁSTICAS
- BIOLOGIA
- CIÊNCIAS DA COMPUTAÇÃO
- CIÊNCIAS QUÍMICAS, FÍSICAS E BIOLÓGICAS
- CIÊNCIAS SÓCIO-HISTÓRICAS
- DANÇA
- EDUCAÇÃO ESPECIAL/DEFICIÊNCIA MENTAL
- EDUCAÇÃO ESPECIAL/DEFICIÊNCIA VISUAL

- EDUCAÇÃO ESPECIAL/SURDOS
- EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR
- EDUCAÇÃO FÍSICA SME
- EDUCAÇÃO INFANTIL
- EDUCAÇÃO MUSICAL
- FILOSOFIA
- GEOGRAFIA
- HISTÓRIA
- LINGUA ESPANHOLA
- LINGUA FRANCESA
- LINGUA INGLESA
- LINGUA PORTUGUESA
- LITERATURA PORTUGUESA MATEMÁTICA
- não quero responder

10. Em que nível de ensino atua na Rede Municipal de Ensino? *

- Educação infantil
- Ensino fundamental I (anos iniciais)
- Ensino fundamental II (anos finais)
- Ensino médio
- Curso técnico
- Equipe diretiva ou Setor (supervisão, orientação, secretaria, biblioteca, apoio, laboratório de aprendizagem)
- Projeto Pedagógico (com horas específicas)
- Sala de Integração e Recursos
- Secretaria Municipal de Educação
- não quero responder

11. CARGA HORÁRIA NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO * *Marcar apenas uma oval.*

- 10 horas
- 20 horas

- 30 horas
- 40 horas
- 50 horas
- 60 horas
- não quero responder

12. Trabalhas em outra rede de ensino? * *Marque todas que se aplicam.*

- NÃO
- FEDERAL – EDUCAÇÃO INFANTIL
- FEDERAL - EDUCAÇÃO BÁSICA
- FEDERAL – ENSINO SUPERIOR
- FEDERAL – ENSINO TÉCNICO
- ESTADUAL – EDUCAÇÃO INFANTIL
- ESTADUAL – EDUCAÇÃO BÁSICA
- ESTADUAL – ENSINO SUPERIOR
- ESTADUAL – ENSINO TÉCNICO
- OUTRO MUNICÍPIO – EDUCAÇÃO INFANTIL
- OUTRO MUNICÍPIO - EDUCAÇÃO BÁSICA
- OUTRO MUNICÍPIO – ENSINO SUPERIOR
- OUTRO MUNICÍPIO – ENSINO TÉCNICO
- PARTICULAR – EDUCAÇÃO INFANTIL
- PARTICULAR - EDUCAÇÃO BÁSICA
- PARTICULAR – ENSINO SUPERIOR
- PARTICULAR – ENSINO TÉCNICO
- não quero responder

13. Quantas horas trabalhas em outra/s rede/s de ensino? * *Marcar apenas uma oval.*

- 10 horas
- 20 horas
- 30 horas

- 40 horas
- 50 horas
- 60 horas
- nenhuma
- não quero responder

14. Em quais disciplinas atua na Rede Municipal de Ensino? Selecione todas as opções de acordo com as possibilidades do Sistema de Informações Educacionais (SIE). *Marque todas que se aplicam.

- Artes
- Biologia
- Ciências
- Disciplinas Pedagógicas
- Diversidade
- Educação Física
- Ensino Religioso
- Espanhol
- Especiais
- Estudos Sociais
- Filosofia
- Física
- Francês
- Geografia
- História
- Italiano
- Informática
- Inglês
- Língua Indígena
- Língua/Literatura Portuguesa
- Libras
- Matemática
- Química

- Outras Línguas Estrangeiras
- Profissional
- Sociologia
- Sócio-histórica
- Outras Disciplinas
- Artes (jardim)
- Educação Física (jardim)
- Atividade Complementar (jardim)
- Referência
- Substituto/a
- Volante
- Estagiário/a
- não quero responder

15. Local de trabalho. Marque todas que se aplicam.

- . CMET PAULO FREIRE
- . EMEB DR LIBERATO SALZANO VIEIRA DACUNHA
- . EMEEF PROF ELYSEU PAGLIOLI
- . EMEEF PROF LUIZ FRANCISCO LUCENA BORGES
- . EMEEF PROF LYGIA MORRONE AVERBUCK
- . EMEEF TRISTÃO SUCUPIRA VIANNA
- . EMEF AFONSO GUERREIRO LIMA
- . EMEF AMÉRICA
- . EMEF ARAMY SILVA
- . EMEF CAMPOS DO CRISTAL
- . EMEF CHAPÉU DO SOL
- . EMEF CHICO MENDES
- . EMEF DE SURDOS BILINGUE SALOMÃO WATNICK
- . EMEF DÉCIO MARTINS COSTA
- . EMEF DEP MARCÍRIO GOULART LOUREIRO
- . EMEF DEP VICTOR ISSLER
- . EMEF DOLORES ALCARAZ CALDAS

- EMEF GABRIEL OBINO
- EMEF GOV ILDO MENEGHETTI
- EMEF GRANDE ORIENTE DO RGS
- EMEF HEITOR VILLA LOBOS
- EMEF JEAN PIAGET
- EMEF JOÃO ANTONIO SATTE
- EMEF JOSÉ LOUREIRO DA SILVA
- EMEF JOSE MARIANO BECK
- EMEF LAURO RODRIGUES
- EMEF LEOCÁDIA FELIZARDO PRESTES
- EMEF LIDOVINO FANTON
- EMEF MARIO QUINTANA
- EMEF MIGRANTES
- EMEF MORADAS DA HÍPICA
- EMEF MORRO DA CRUZ
- EMEF NEUSA GOULART BRIZOLA
- EMEF NOSSA SENHORA DE FÁTIMA
- EMEF NOSSA SENHORA DO CARMO
- EMEF PEPITA DE LEÃO
- EMEF PORTO ALEGRE
- EMEF PORTO NOVO
- EMEF PRES JOÃO BELCHIOR MARQUES GOULART
- EMEF PRESIDENTE VARGAS
- EMEF PROF ANA IRIS DO AMARAL
- EMEF PROF ANÍSIO TEIXEIRA
- EMEF PROF GILBERTO JORGE GONÇALVES DA SILVA
- EMEF PROF JUDITH MACEDO DE ARAÚJO
- EMEF PROF LARRY JOSÉ RIBEIRO ALVES
- EMEF RINCÃO
- EMEF SAINT HILAIRE
- EMEF SÃO PEDRO
- EMEF SEN ALBERTO PASQUALINI
- EMEF TIMBAÚVA
- EMEF VER ANTÔNIO GIÚDICE

- EMEF VER CARLOS PESSOA DE BRUM
- EMEF VER MARTIM ARANHA
- EMEF VILA MONTE CRISTO
- EMEF WENCESLAU FONTOURA
- EMEI BAIRRO CAVALHADA
- EMEI DA VILA DA PÁSCOA
- EMEI DA VILA ELIZABETH
- EMEI DA VILA FLORESTA
- EMEI DA VILA MAPA II
- EMEI DA VILA MAX GEISS
- EMEI DA VILA NOVA RESTINGA
- EMEI DA VILA NOVA SÃO CARLOS
- EMEI DA VILA SANTA ROSA
- EMEI DA VILA TRONCO
- EMEI DA VILA VALNERI ANTUNES
- EMEI DO JARDIM SALOMONI
- EMEI DOM LUIZ DE NADAL
- EMEI DOS MUNICIPÁRIOS TIO BARNABÉ
- EMEI DR WALTER SILBER
- EMEI ÉRICO VERÍSSIMO
- EMEI FLORÊNCIA VURLOD SOCIAS
- EMEI HUMAITÁ
- EMEI ILHA DA PINTADA
- EMEI JARDIM BENTO GONÇALVES
- EMEI JARDIM CAMAQUÃ
- EMEI JP CANTINHO AMIGO
- EMEI JP CIRANDINHA
- EMEI JP GIRAFINHA
- EMEI JP MEU AMIGUINHO
- EMEI JP PASSARINHO DOURADO
- EMEI JP PATINHO FEIO
- EMEI JP PICA-PAU AMARELO
- EMEI MAMÃE CORUJA
- EMEI MARIA HELENA CAVALHEIRO GUSMÃO

- EMEI MARIA MARQUES FERNANDES
- EMEI MIGUEL GRANATO VELASQUEZ
- EMEI NOVA GLEBA
- EMEI OSMAR DOS SANTOS FREITAS
- EMEI PADRE ÂNGELO COSTA
- EMEI PARQUE DOS MAIAS II
- EMEI PAULO FREIRE
- EMEI PONTA GROSSA
- EMEI PROTÁSIO ALVES
- EMEI SANTO EXPEDITO
- EMEI UNIDOS DA PAINEIRA
- EMEI VALE VERDE
- EMEI VILA NOVA
- EMEM EMÍLIO MEYER
- não quero responder

16. Ano de ingresso na RME/POA *

17. Ingresso pelo sistema de cotas raciais? * *Marcar apenas uma oval.*

- Sim
- Não
- não quero responder

Educação Antirracista

18. Como defines uma educação antirracista? (caso não queira responder, escreva NÃO QUERO RESPONDER) *

19. Como defines educação das relações étnico-raciais? (caso não queira responder, escreva NÃO QUERO RESPONDER) *

20. Tu acreditas ser importante praticar uma educação antirracista em sala de aula? * *Marcar apenas uma oval.*

- Sim
- Não
- Talvez
- Não tenho certeza
- Não quero responder

21. Com que frequência tu trabalhas atividades em educação antirracista?
Marcar apenas uma oval.

- Nunca
- Às vezes
- Sempre
- Não tenho certeza
- Não quero responder

22. Que frequência tu julgas ideal para trabalhar educação antirracista em sala de aula? *

23. Poderias descrever uma prática significativa que tenhas desenvolvido quanto à educação antirracista? (caso não queira responder, escreva NÃO QUERO RESPONDER) *

24. Podes indicar algum\ a colega que desenvolva práticas significativas em educação antirracista? (caso não queira responder, escreva NÃO QUERO RESPONDER) *

25. Conheces algum coletivo voltado para práticas em educação antirracista em escolas da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre? *Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Não

não quero responder

Coletivos de educação antirracista da RME/POA

26. Cite os coletivos que conheces, bem como as escolas a que estão vinculados e professor/a responsável (se souber). Ex. Coletivo Luiza Mahin - EMEF Pôr-do-sol - Professora Lélia Gonzalez. (Caso não queira responder, escreva NÃO QUERO RESPONDER) *

Informações adicionais

27. Existe alguma informação que gostarias de compartilhar e não foi perguntada neste formulário? *

Obrigada por sua participação! Deixe seu número de telefone e e-mail para entrarmos em contato, se necessário.

28. número de telefone *

29. e-mail *



Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
Pró-Reitoria de Graduação
Av. Ipiranga, 6681 - Prédio 1 - 3º. andar
Porto Alegre - RS - Brasil
Fone: (51) 3320-3500 - Fax: (51) 3339-1564
E-mail: prograd@pucrs.br
Site: www.pucrs.br