

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM ANTROPOLOGIA SOCIAL

**Um percurso possível: uma etnografia
do projeto Territórios Negros em Porto Alegre/RS
no âmbito da lei federal 10.639/03**

Dissertação de Mestrado

Francieli Renata Ruppenthal

Porto Alegre
2015

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM ANTROPOLOGIA SOCIAL

**Um percurso possível: uma etnografia
do projeto Territórios Negros em Porto Alegre/RS
no âmbito da lei federal 10.639/03**

Francieli Renata Ruppenthal

Dissertação apresentada ao Programa de Pós Graduação em Antropologia Social da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Antropologia Social.

Orientadora: Prof. Dra. Denise Fagundes Jardim

Porto Alegre
2015

CIP - Catalogação na Publicação

Ruppenthal, Francieli Renata

Um percurso possível: uma etnografia do projeto Territórios Negros em Porto Alegre/RS no âmbito da lei federal 10.639/03 / Francieli Renata Ruppenthal. -- 2015.

156 f.

Orientadora: Denise Fagundes Jardim.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Porto Alegre, BR-RS, 2015.

1. lei 10.639. 2. educação. 3. territórios negros. 4. racismo institucional. I. Jardim, Denise Fagundes, orient. II. Título.

Francieli Renata Ruppenthal

**Um percurso possível: uma etnografia
do projeto Territórios Negros em Porto Alegre/RS
no âmbito da lei federal 10.639/03**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós Graduação em Antropologia Social da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Antropologia Social.

Aprovado em:

Banca Examinadora

Prof. Dra. Denise Fagundes Jardim (Orientadora)

Prof. Dra. Laura Cecília Lopez (Unisinos)

Dra. Miriam de Fátima Chagas (Ministério Público Federal)

Prof. Dr. Ruben George Oliven (PPGAS/UFRGS)

Porto Alegre

2015

Agradecimentos

Esta dissertação é um trabalho coletivo, muitas pessoas contribuíram para que ela fosse possível. A primeira delas com certeza foi aquela que me incentivou a fazer o mestrado e me ensinou a gostar ainda mais da prática antropológica: Miriam Chagas. Agradeço ao exemplo inspirador de Miriam, pelos ensinamentos, pela atenção, pelo apoio e, sobretudo por ser uma profissional excepcional e uma grande mulher. Outra grande mulher inspiradora é minha orientadora: Denise Jardim. À Denise agradeço a paciência, a compreensão e a parceria. As conversas e as “interferências” foram fundamentais para que conseguisse realizar este trabalho. Foi um grande prazer poder contar contigo.

Fundamentais também foram os componentes da equipe do projeto “Territórios Negros”: Leonardo da Rosa, Fátima André e Paulo Cidade. Agradeço a receptividade e todas as contribuições. As experiências compartilhadas nos percursos foram preciosas, agradeço terem permitido que isso acontecesse. Agradeço também a antigos membros da equipe: Manoel Ávila e Clarice Moraes. Ao Manoel agradeço todas as trocas, as informações, as leituras atentas e a atenção dispensada. À Clarice agradeço as orientações iniciais, os ensinamentos, agradeço o seu exemplo de luta. Agradeço também ao Vanderlei Gomes pelas conversas, informações e pelo apoio.

Agradeço a Daniele Vieira o compartilhamento das experiências de campo e a generosidade de conceder o uso de seus mapas, tornando-se uma grande amiga. Agradeço a Carolina Dorneles, Gabriela Donati, Mariele Giovanaz e Marina Paim pela força incondicional que me deram, vocês são demais! À Liziane Gonçalves agradeço o apoio, a disponibilidade e por dividir anseios da vida acadêmica. À Fernanda Heberle e Rodrigo Toniol agradeço as ajudas, mesmo que à distância. À Victoria Cordeiro agradeço a preocupação e a amizade.

Aos professores do PPGAS agradeço pelos ensinamentos. Em especial, agradeço a Arlei Damo que embora não tenha sido meu professor durante o mestrado, possui grande contribuição na minha formação. Agradeço a atenção, o apoio e a disponibilidade de sempre. Aos colegas do mestrado agradeço o convívio, principalmente a Andressa Soilo, Juliana Loureiro, Lívia Pinent, Natana Botezini e Alexandre Peres Lima. Agradeço também a CAPES pela bolsa durante o segundo ano do mestrado.

Por fim, agradeço a minha família pela compreensão. Agradeço ao Eduardo pela paciência e por dividir comigo todos os momentos.

Resumo

O projeto “Territórios Negros: Afro-brasileiros em Porto Alegre” consiste em um ônibus que percorre áreas centrais de Porto Alegre com a finalidade de levar, sobretudo, o público escolar a conhecer os chamados “territórios negros”. Em funcionamento regular desde 2011, o projeto tem como objetivo auxiliar a lei federal 10.639/03 que instituiu o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira nos currículos escolares através da visibilização dos territórios negros. O objetivo deste trabalho é evidenciar o modo como o projeto está realizando suas ações. Para tanto, a partir de uma pesquisa etnográfica, acompanhei os percursos do ônibus, observando as interações entre monitores e “passageiros”. Com essas observações percebi que o projeto “Territórios Negros” constitui-se em um espaço de compartilhamento de narrativas, histórias e experiências. Embora o projeto tenha proporcionado o percurso a um grande número de participantes e tenha contribuições educacionais, ele não possui o reconhecimento adequado. As dificuldades de reconhecimento do sucesso do projeto foram analisadas paralelamente a outras políticas públicas que se referem a questões étnico-raciais, a partir das reflexões sobre o conceito de racismo institucional, as quais ajudaram a identificar, através dos exemplos empíricos, dispositivos que reproduzem tais práticas.

Palavras chave: Territórios Negros – Lei 10.639/03 – Educação – Reconhecimento – Racismo Institucional

Abstract

The project “Black Territories: Afro-Brazilians in Porto Alegre” consists in a bus that travels through central areas of Porto Alegre with the goal of, above all, enabling school students to gain awareness of so-called “black areas”. In operation regularly since 2011, the project aims to support federal law 10.639/03 which promotes the teaching of African and African-Brazilian history and culture in school curricula by improving the visibility of black areas. The aim of this work is to demonstrate how the project is meeting these objectives. Therefore, as a form of ethnographic research, I followed the bus route, observing the interaction between monitors and “passengers”. Through these observations, I realized that the “Black Territories” project establishes a space for sharing narratives, stories and experiences. Although the project has provided opportunities to a large number of participants and has educational merit, it does not have proper recognition. This work analyses the struggle for acknowledgement of the project’s success along with other public policies that refer to ethnic and racial issues. Drawing from reflections on the concept of institutional racism, these policies helped identify, through empirical examples, mechanisms that reproduce such practices.

Key Words: Black Territories - Law 10.639/03 - Education - Recognition - Institutional Racism

Lista de siglas

CNE – Conselho Nacional de Educação
DEMHAB – Departamento Municipal de Habitação
ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio
EPTC - Empresa Pública de Transporte e Circulação
GAPP - Grupo de Apoio Político Pedagógico
GTPN – Grupo de Trabalho do Povo Negro
INCRA – Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
IPEA – Instituto de Pesquisas Aplicadas
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC – Ministério da Educação
ONU – Organização das Nações Unidas
OP – Orçamento Participativo
PCRI – Programa de Combate ao Racismo Institucional
PDT – Partido Democrático Trabalhista
PROCEMPA – Companhia de Processamento de Dados do Município
PROUNI – Programa Universidade para Todos
SMED – Secretaria Municipal de Educação
SUS – Sistema Único de Saúde
TEN – Teatro Experimental do Negro
UFRGS - Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Sumário

Introdução.....	11
Capítulo 1 – O percurso traçado	19
1.1 - O encontro com o objeto: da lei ao projeto.....	19
1.2 - Projetando diversidades: O projeto “Territórios Negros: Afro-brasileiros em Porto Alegre”	26
1.2.1 - Um projeto em movimento: o ônibus e o percurso.....	32
1.3 – As territorialidades negras da cidade e do projeto	39
1.4 – Entre o visível e o invisível: de qual (in)visibilidade estamos falando?.....	44
Capítulo 2 – O percurso vivido	48
2.1 – Pluralizando histórias.....	48
2.2 – Construindo histórias e memórias: trocando saberes.....	51
2.3 – Conduzindo o percurso: a equipe do projeto.....	53
2.3.1 - Largo da Força: entre a morte e o tambor.....	57
2.3.2 – O Pelourinho e a Igreja Nossa Senhora das Dores: injustiça, sofrimento e protagonismo.....	60
2.3.3 – Largo da Quitanda: os comércios na cidade.....	62
2.3.4 - Mercado Público: o caminho das moedas.....	63
2.3.5 - Colônia Africana: épocas e <i>status</i>	66
2.3.6 – Parque da Redenção: liberdade e lazer.....	67
2.3.7 – Ilhota: enfrentando o racismo.....	69
2.3.8 – Quilombo Areal da Baronesa: território de resistência.....	73
2.3.9 – Largo Zumbi dos Palmares	76
2.4 – Efeitos não esperados ou efeitos tão esperados?.....	76
Capítulo 3 – Percursos do Reconhecimento.....	78
3.1 – Reconhecer pra quê?.....	78
3.2 – Hierarquizando reconhecimentos.....	81
3.3 – Auxiliando os reconhecimentos: os resultados em números	86
Capítulo 4 – O desencontro dos percursos: reconhecimento e racismo institucional.....	98
4.1 – Racismo e políticas de reconhecimento: dificuldade e desafios.....	98
4.2 – O racismo institucional e seus dispositivos.....	102
4.3 – Os percursos do projeto na tentativa de driblar o racismo institucional.....	108
Considerações finais	112
Referências	118
Anexos.....	127

Introdução

Este trabalho analisa o projeto “Territórios Negros: Afro-brasileiros em Porto Alegre” que surgiu, dentro da Secretaria de Educação do Município, com a finalidade de auxiliar a lei federal 10.639/03 que instituiu a obrigatoriedade do ensino da história e cultura africana e afro-brasileira nos currículos escolares. O projeto consiste em um ônibus que leva, sobretudo alunos e professores, a conhecer os chamados “territórios negros” situados em áreas centrais de Porto Alegre.

O interesse pelo projeto foi imediato. Há algum tempo queria trabalhar com questões que envolvessem a educação e o ensino, devido à experiência de estágio docente que tive durante a graduação em licenciatura em Ciências Sociais, no ano de 2012. Durante o estágio, notei que muitos alunos tinham posicionamentos preconceituosos e racistas quase que “naturalmente” com os colegas ou com situações apresentadas em aula, não hesitavam em questionar, por exemplo, por que não existia o “Dia da Consciência Branca”. Foi exatamente neste período que conheci o ônibus do projeto.

Embora não tenha conseguido levar meus alunos no percurso, comecei a refletir sobre a importância da lei 10639/03¹ que o projeto tem como objetivo auxiliar. Refletindo sobre esta temática podemos nos dar conta de que pouco sabemos, no âmbito histórico, sobretudo na formação escolar básica, sobre os africanos que vieram para o Brasil e sobre os afrodescendentes. É possível perceber que a marca de escravo ou de escravizado foi um signo que durante muito tempo parece ter sido suficiente para caracterizar o negro no Brasil - seja ele africano ou afrodescendente -, esquecendo muitas vezes que eles foram forçadamente inseridos no sistema econômico escravista, reduzindo-os a leitura de suas vidas como “mão-de-obra”. A partir desta constatação é possível nos darmos conta de que o enfoque dado, através da história oficializada, era no sistema e não nos atores sujeitos a ele.

Nos livros didáticos, instrumento muito utilizado nas escolas brasileiras, embora estejam sendo reformulados a partir de 2003 - pós lei 10.639 -, o negro aparece enquanto aquele que foi considerado como uma mercadoria, como aquele que foi

¹ A lei 10639/03 incluiu o artigo 26-A na Lei de Diretrizes e Bases da educação nacional. Em 2008 este artigo foi alterado pela lei 11645 que inseriu o ensino da história e cultura indígena nos currículos escolares.

explorado, aquele que mesmo depois de liberto não teve as mesmas oportunidades que os demais, uma imagem negativa que muitas vezes é naturalizada. Embora historiadores como Sidney Chalhoub e outros tenham construído uma narrativa que rompa com essas noções, dificilmente são contempladas as diversas formas de resistência e as culturas dos povos negros enquanto elementos positivos e importantes de serem conhecidos, por exemplo, para a formação dos estudantes enquanto cidadãos. Claro, que o livro didático é apenas um recurso de ensino que pode ser utilizado ou não, contudo podemos pensar também na formação destes professores e de como esta temática está sendo trabalhada com estes profissionais que estão em formação. Tampouco, noções racistas são aprendidas somente no ambiente escolar, mas exatamente ali poderiam ser repensadas.

Invisibilizando aspectos de uma trajetória que está inserida dentro de uma história maior, as conseqüências das omissões históricas se prolongam e permanecem até os nossos dias. Podem-se pensar as conseqüências aos afro-brasileiros como ser alvo de remoções dos grandes centros das cidades para as periferias, ser julgado como inferior pela cor da pele, pelas características físicas, pela religião, pela *cultura*, enfim, pelas diferenças, o que é incompatível com uma sociedade que se diz – ou se pretende – plural. Falta à educação brasileira o que Kabengele Munanga (2006) nos sugere: “A solução não está na negação das diferenças ou na erradicação da raça, mas sim na luta e numa educação que busquem a convivência igualitária das diferenças” (p.56).

Nesse sentido, a lei 10639/03 já possui mais de 10 anos e é interessante notar de quais modos ela está sendo pensada a partir dos projetos que buscam auxiliar a sua implementação. O projeto “Territórios Negros: Afro-brasileiros em Porto Alegre” através de sua atuação com o público, sobretudo, escolar, visa auxiliar na mudança de tais situações. Contudo, faz-se importante perceber de que forma isto está sendo feito.

Esta pesquisa pretende contribuir com esta temática que já possui inúmeros trabalhos, como de Nilma Lino Gomes, Petronilha Silva, Sales Augusto dos Santos e muitos outros, mas que precisa de cada vez mais trabalhos, de diferentes abordagens, para que possa ser contemplada em sua diversidade e assim contribuir para o desenvolvimento das políticas públicas de reconhecimento relacionadas às questões étnico-raciais. Proponho uma análise sobre os modos como o projeto tem sido vivenciado e seus enfrentamentos diários e institucionais que pode trazer contribuições importantes para o avanço dos estudos na temática, interrogando de quais modos as políticas de reconhecimento estão sendo colocadas em prática.

O objetivo geral dessa dissertação é compreender os modos como o projeto “Territórios Negros”, no âmbito municipal, enquanto parte da implementação de uma política de reconhecimento realiza seus objetivos, apresentando um percurso possível. Assim, esse trabalho apresenta uma análise dos resultados “não visíveis” do projeto, como impacta seus participantes, de que forma está se chegando até estes resultados, como o projeto está sendo apropriado, bem como suas dificuldades de implantação e funcionamento.

Especificamente busca-se perceber as histórias, narrativas e memórias que estão sendo contadas ou recontadas a partir das histórias selecionadas pelos monitores. Através de uma pesquisa etnográfica que usufruiu de uma participação e envolvimento com os agentes que empreendem tal projeto, pude ter acesso a dados quantitativos e depoimentos em que avaliam criticamente suas possibilidades de trabalho e limites. Nessa perspectiva, os pontos enfatizados e visibilizados pelos monitores são colocados em destaque com o objetivo de também perceber como os sentidos são negociados e de que modo os participantes estão se apropriando das informações compartilhadas.

A partir destes objetivos, desdobramentos surgiram. Embora não fosse o objetivo inicial apontar dificuldades do projeto, isso se tornou inevitável. Ao longo das observações fui percebendo fragilidades que ao serem modificadas podem fazer com que o projeto tenha cada vez mais alcance. E este é o objetivo de expor as dificuldades do projeto. Com isso, expondo as dificuldades, busco também compreender o porquê delas.

Além disso, também quero deixar claro meu posicionamento em relação a minha cor e em suas implicações para esta incursão em campo. Não sou incolor, sou branca e não é por este motivo que não devo me preocupar com as questões relativas à negritude. A cor da minha pele me beneficia e tenho plena consciência disso. Entretanto, não quero que isto continue se reproduzindo, quero que outras características possam ser mais importantes que a cor da pele. Ficar quieta como se não tivesse consciência das realidades preconceituosas e racistas de onde vivo, é ser uma espécie de cúmplice. Esta cumplicidade eu não quero.

Na primeira parte do trabalho apresento uma pesquisa qualitativa. Para tanto observei o percurso do ônibus, de setembro de 2012 a novembro de 2014, de modo mais intenso a partir de outubro de 2013. Estas observações tiveram como foco as percepções dos participantes e o modo com os monitores conduzem o percurso e como constroem

as narrativas, fazendo uma espécie de etnografia da interação. Entendo etnografia do mesmo modo que Alban Bensá (1998):

(...) a etnografia deveria ser capaz de revelar os diversos campos do discurso em que coexistem declarações oficiais, elucubrações marginais, concepções unanimemente aceitas ou compartilhadas apenas por alguns, enunciados proibidos ou excepcionais e mesmo, muito aquém de tudo o que se pode ouvir, proposições impensadas (...) (p.52).

De acordo com Bensá (1998) a etnografia traz a possibilidade de construir e expor discursividades plurais, não negando conflitos, expondo desde o hegemônico até o inusitado. A etnografia permite expor as distintas realidades existentes, explorando as experiências, sejam individuais ou coletivas. O foco desta etnografia está, sobretudo, nas reações, nas interações, nas surpresas e nas inquietações, nas realidades que os “territórios negros” farão emergir.

Aliada da escrita etnográfica, a observação participante constitui-se em uma técnica na qual o pesquisador pode envolver-se com o grupo por um período mais prolongado de tempo e participar das atividades em questão. O observador, como sugere François Laplantine (1996), faz parte da observação, já que a realidade observada é filtrada pelo seu ponto de vista. Assim, o olhar antropológico, também revisitado por João Pacheco de Oliveira (2004) é constituído através do convívio proporcionado pela observação participante. A observação participante, conforme Oliveira (2004), permite que a “descrição do antropólogo não se equiparasse ao olhar arbitrário de um marciano, mas correspondesse a um esforço de descoberta de uma racionalidade social guardada pelos próprios atores sociais” (p.12). Em contato com a equipe do projeto assim que expliquei meus objetivos fui muito bem recebida. Durante o percurso, para os alunos, sobretudo para os menores, eu era apresentada pela equipe como professora que estudava o projeto e para os professores e outros participantes era apresentada enquanto pesquisadora do projeto. Alguns professores, inclusive, se aproximavam para saber mais sobre minha pesquisa e se colocarem à minha disposição. Embora tenha utilizado outros recursos, a base deste trabalho são as observações diretas que realizei.

Pude aliar as observações e pesquisa qualitativa e um universo de dados quantitativos que não tinham sido tabulados pela equipe até o momento. Também tive acesso a algumas fichas de avaliação do projeto - dadas aos alunos e professores no término do percurso durante a participação da PROCEMPA no projeto – que também

foram analisadas. As fichas questionam, entre outras coisas, sobre as percepções do percurso, se houve alguma atividade que abordasse a temática anteriormente em sala de aula e qual a importância de ter participado do percurso. Esta análise das respostas possui grande importância para perceber o que os participantes estão pensando a respeito do projeto, dado que complementa a observação das percepções durante o percurso.

Realizei entrevistas com um dos idealizadores – que foi escolhido por ainda ter contato, mesmo que distante, com o projeto – com a equipe do projeto – coordenador, monitora e motorista - e com o diretor administrativo da Companhia Carris Porto Alegre. Nas entrevistas foram consideradas as diversidades, tanto entre as intenções, quanto entre as experiências dos entrevistados. Os entrevistados foram pensados enquanto sujeitos reflexivos e não apenas como uma fonte de informação, buscando entender os seus pontos de vista e reconstruir as experiências posicionadas dos sujeitos.

Ao contrário de Rosália Duarte (2004) acredito que na entrevista não se busca uma verdade ou uma coerência, sabemos que as narrativas possuem uma intenção e que o momento da entrevista faz parte de um processo, de uma construção, sendo o discurso apenas uma dimensão da realidade. Ao mesmo tempo em que estamos construindo as questões a serem realizadas, que estamos construindo nossa pesquisa, nos construindo no campo, o interlocutor também está se construindo. Neste sentido, concordo com Teresa Caldeira (1981) que a entrevista constitui-se em uma troca, uma troca não só de conhecimentos, mas também de relações.

No texto, optei por usar os cargos ou funções ocupados pelos entrevistados ao invés de expor seus nomes. Esta decisão foi discutida e claramente informada aos interlocutores. O posicionamento deles em relação ao “anonimato” foi de concordância e de aceitação.

Conforme Claudia Fonseca (2008) a maneira de nomear nossos interlocutores define qual etnografia estamos propondo. A autora se questiona a partir da sua prática sobre o uso ou não dos nomes dos interlocutores. Levando mais questionamentos sobre a escrita etnográfica e sobre o posicionamento do pesquisador, coloca que não há postura única para a questão, sem a pretensão de encerrar o debate.

Em suas experiências afirma não conseguir usar os nomes literais “sem certo arripio” (p.44). Contudo, Fonseca (2008) alerta que o anonimato não é,

necessariamente, visto como sinal de respeito, pode parecer que as pessoas tem algo a esconder e por outro lado também o uso do nome fictício não garante anonimato.

Minha preocupação em usar os cargos e funções, sem nomeá-los ficticiamente, é evitar situações constrangedoras para os interlocutores. Embora eles possam ser facilmente identificados de acordo com seus cargos ou funções. Meus interlocutores não tem nada a esconder, a não personificação através dos nomes também se relaciona com a reflexão que almejo alcançar sobre o campo estudado, as políticas públicas relacionadas a questão étnico-racial que, infelizmente, não possuem o reconhecimento adequado. Acredito que não seria justo personificar um desprestígio que não possui relação direta com o trabalho realizado por eles, mas com dispositivos institucionais que vem preterindo, *deixando de lado* a temática por eles trabalhada. Invertendo a preocupação, Fonseca (2008) questiona: “Será que os nomes literais realmente ajudam?” (p.51).

Mais que uma identificação nominal, na etnografia é a realidade das vidas que dá sentido ao exercício acadêmico. Ainda conforme a autora, a ausência dos nomes literais é também uma maneira de lembrar que não há pretensão de reconstruir a “realidade bruta” (FONSECA, 2008; 49).

Apresento também dados quantitativos, analisados qualitativamente, mostrando os resultados do projeto de 2011 a 2014, período em que o projeto funcionou regularmente. Os dados quantitativos foram analisados a partir de perguntas advindas da etnografia e não exatamente como uma forma autônoma de apresentação de desempenho do projeto. Estes dados ajudam a compreender o alcance do projeto, tanto em número de participantes quanto na localização das instituições de ensino e entidades participantes e nos ajudam a perceber a distância entre o que se visualiza como um aumento de demanda e intensificação da atuação do projeto, em contraste com os depoimentos e relatos de “descaso” e precarização do mesmo.

Aliar uma imersão de campo, no modo de uma etnografia e cotejar com uma leitura de dados quantitativos sobre o alcance do projeto constitui-se em um dos desafios finais da dissertação. A base da leitura quantitativa está regida por perguntas que vieram das reflexões tecidas em campo com os interlocutores dessa pesquisa.

No capítulo 1, *O percurso traçado*, apresento o meu contato com o projeto, o que motivou sua criação, a lei 10639/03 e os percursos de Oliveira Silveira, e seu histórico. Buscando esclarecer o contexto da lei 10639/03, exponho leis que a

antecederam e fatos que a influenciaram como a Conferência de Durban, realizada no ano de 2001. Em relação ao histórico do projeto são enfatizados as secretarias e órgãos envolvidos e seus respectivos envolvimento com as questões étnico-raciais institucionalmente dentro da municipalidade. Os “territórios negros” são apresentados em seu contexto histórico, mostrando as desterritorializações, seus processos e as possíveis releituras da cidade de Porto Alegre.

No capítulo 2, *O percurso vivido*, as experiências individuais e coletivas que dão vida ao percurso são expostas. Abordo, etnograficamente, em cada ponto do percurso as histórias, memórias e narrativas compartilhadas pelos participantes e pelos monitores. A importância destas narrativas, memórias e histórias que auxiliam a pluralizar as histórias oficializadas são abordadas teoricamente a partir de Chimamanda Adichie (2009), Miriam Chagas (2005), Denise Jardim (2013), Rita Segato (2005), James Clifford (1999), Walter Benjamin (1980) e Michael Pollak (1992). As experiências pessoais e profissionais da equipe do projeto também são trazidas a primeiro plano e examinadas nesse capítulo, mostrando os diferentes engajamentos e identificações com a temática.

No capítulo 3, *Percursos do reconhecimento*, apresento a importância dos reconhecimentos adequados trazendo autores como Nancy Fraser e Axel Honneth, sem esquecer de como o reconhecimento está sendo pensado a partir dos pareceres do Conselho Nacional de Educação que complementa a lei 10639/03. Para tanto, a leitura de dados quantitativos sobre o alcance do projeto se torna fundamental para mostrar a capilarização do projeto para além da cidade de Porto Alegre com o passar dos anos mesmo com a ausência de parcerias e investimentos. Além dos resultados, os problemas e reivindicações da equipe também são expostos, e esta exposição de problemas faz com que os resultados sejam ainda mais valorizados. Isso nos permite indagar e entender que no âmbito das políticas de reconhecimento, dinâmicas de desvalorização são ainda experimentadas diretamente por seus principais protagonistas, em especial, na precarização de seu trabalho.

No capítulo 4, *O desencontro dos percursos: reconhecimento e racismo institucional*, tento buscar respostas para a ausência de reconhecimento nas políticas públicas que abordam, exatamente, a temática do reconhecimento étnico-racial. Inicialmente, recupero como o conceito de racismo institucional se adequa ao campo observado. Esta questão é abordada através da explicitação dos efeitos dos dispositivos

do racismo institucional, mostrando que esta realidade não é exclusividade do projeto analisado, mas das políticas de reconhecimento no geral.

Com estas reflexões, espero contribuir para que o projeto possa obter o reconhecimento adequado e se expandir, cada vez mais, com melhores condições de trabalho para a equipe, o que reflete diretamente na satisfação e aprendizado dos participantes. Assim, pretendo contribuir também para que outras políticas de reconhecimento nesta temática sejam criadas, expandidas e valorizadas.

Capítulo 1

O percurso traçado

Neste capítulo, apresento o projeto desde o primeiro encontro. Exponho seu surgimento, sua relevância e objetivos enquanto ação pedagógica a partir da lei federal 10639/03. A partir do percurso traçado, aproveito para descrever as territorialidades percorridas, enfatizando os sentidos de suas visibilidades em diferentes momentos históricos.

1.1 – O encontro com o objeto: da lei ao projeto

Primeiramente é importante colocar de que modo os nossos caminhos se cruzaram. Durante o segundo semestre de 2012, realizei meu estágio docente da graduação em uma escola no Centro de Porto Alegre e foi neste período que avistei pela primeira vez o ônibus do projeto. Para chegar até a escola passava pela Praça Brigadeiro Sampaio, Largo da Forca, onde está situado o tambor, primeiro ponto do percurso. Semanalmente, pela manhã, quando passava por ali, a mesma cena se repetia: um ônibus adesivado, com o nome do projeto e imagens antigas da cidade, parado em frente à praça com muitas pessoas observando alguém falar e interagindo com o tambor. Fiquei curiosa e fui buscar informações a respeito.



Ônibus territórios negros

Em setembro daquele ano entrei em contato com a Companhia Carris, empresa de transporte coletivo de Porto Alegre, atual responsável pela ação que me foi apresentada como um projeto, e agendei minha participação no percurso. A partir deste momento fiquei em contato com sua coordenação que me recebeu muito bem e ficou à disposição para o que eu precisasse.

Desde o primeiro contato, fiquei bem entusiasmada, achei a idéia muito boa: um ônibus que percorre a cidade mostrando os chamados “territórios negros”. O percurso do ônibus foi pensado por seus idealizadores a partir do percurso realizado por Oliveira Silveira - que foi um poeta e historiador gaúcho e também um dos idealizadores do dia 20 de novembro como dia da consciência negra - nos anos 70, pelo Centro de Porto Alegre. Na caminhada original, proposta por Oliveira Silveira, realizava-se um percurso poético, em cada ponto os participantes efetuavam uma parada para a leitura de um trecho de um poema de autores considerados relevantes na literatura negra.

Comecei, então, a fazer os percursos esporadicamente, intensificando o acompanhamento no segundo semestre de 2013. Neste período de acompanhamento, pude conhecer as ações desenvolvidas e descobrir que o principal objetivo é o de auxiliar na implementação da lei federal 10.639/03 e suas diretrizes curriculares que instituem o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira no currículo escolar. Entretanto restavam outras questões: de onde veio essa idéia? Como foi pensada? Para qual público? E, afinal, porque foi necessária uma lei para estabelecer o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira?

Para compreender a gênese do projeto, é importante lembrar que em 1988 marca-se o centenário da abolição e o Brasil contava como uma nova Constituição Federal, a chamada *Constituição Cidadã*. A partir das modificações estabelecidas foi instituído o reconhecimento de direitos étnicos e a sociedade brasileira foi declarada como plural, heterogênea, buscando a promoção da cidadania.

A heterogeneidade da sociedade brasileira explicitada na Constituição estabeleceu uma nova relação jurídica entre o Estado e as comunidades consideradas tradicionais (ALMEIDA, 2005), como as quilombolas e indígenas, configurando-se em uma conquista ao reconhecer a importância de tais coletivos na formação do país.

No entanto, a partir do final do século XX, nos anos 90, ocorreram alguns avanços específicos em torno de políticas públicas de reconhecimento destes coletivos adotando um recorte étnico. No que tange a população negra, além de questões

territoriais, se intensificaram pleitos históricos no âmbito da educação que ainda estavam carentes de ações que as contemplassem no sentido de impulsionar e assim modificar a desigualdade social. Entretanto é importante lembrar que mesmo antes da atual constituição já havia medidas concretas, leis, lutas e ações nesse sentido.

Nesse percurso histórico, podemos citar um conjunto de leis como um resultado do acúmulo de mobilizações dos movimentos sociais. Em 1951 foi aprovada a lei 1.390, conhecida como *Lei Afonso Arinos*, que reconhecia o racismo e o preconceito como crimes e, em 1983, o então deputado federal Abdias do Nascimento² (PDT – RJ) apresentou o projeto de lei 1.332 que versava sobre uma educação antirracista. Nos anos 90, na primeira marcha Zumbi dos Palmares, as lideranças do movimento foram recebidas pelo, então, presidente da república Fernando Henrique Cardoso para entregarem o “Programa de Superação do Racismo e da Desigualdade Racial” que continha propostas antirracistas no âmbito da educação (SANTOS, 2005).

Em 1996, com a Lei de Diretrizes e Bases – LDB – da educação nacional no artigo 26 inciso 4º a pluralidade da sociedade brasileira foi, teoricamente, contemplada: “O ensino de História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente matrizes indígena, africana e européia”.

Contudo, mesmo inseridas na LDB as contribuições históricas de indígenas e africanos na história nacional não eram contempladas adequadamente nos currículos escolares. Conforme o ensinado na escola, na disciplina de História, por exemplo, em sua maioria, continha visões estereotipadas que contribuíam para reforçar os preconceitos existentes. O negro africano era visto somente como escravo e o indígena como um personagem distante que andava nu e vivia na floresta. É também importante destacar que a “História do Brasil” parece iniciar, em muitos livros, com a chegada dos portugueses, ignorando aqueles que já ocupavam o território. Mesmo classificada como diversa, “nossa sociedade” ainda é vista e ensinada, com uma plena identificação europeia, assumindo, majoritariamente, uma narrativa de “nós, os brancos”.

² Abdias do Nascimento, poeta, ator, artista plástico, professor, indicado ao prêmio Nobel da Paz em 2010, foi um grande ativista político das questões referentes a população negra, foi também senador da república após a morte de Darcy Ribeiro, e juntamente com Aguinaldo Camargo e Sebastião Rodrigues, em 1944, foi um dos fundadores do teatro experimental negro (TEN) que além de uma forma de protesto contra a falta de artistas negros nos palcos, era uma frente política.

Neste sentido, conforme Petronilha Gonçalves e Silva (2007), o ensino brasileiro pode ser visto, em muitos casos, como monocultural. Desconstruindo a ideia de “democracia racial”, a autora sustenta que esse modo de ensinar corrobora com o ocultamento das diversidades, sobretudo na escola. Em suas palavras: “Considera-se democrático ignorar o outro na sua diferença” (SILVA, 2007; 498). Questionando sobre os limites dessa perspectiva e indagando sobre *que democracia é essa?* Silva (2007) nos remete a pensar que fingir que as diferenças não existem, não ensiná-las, é uma tentativa de impor padrões o que se assemelha muito mais a regimes não democráticos.

Conforme as reflexões de Adolfo Alban (2005) podemos nos questionar, no caso brasileiro, como o “próximo” se tornou “distante” e o “distante” se tornou “próximo”, o que nos instiga a analisar os modos pelos quais pensamos os “outros”. Considerando que, na maioria das vezes, tendemos a glorificar os colonizadores, promovendo uma ligação direta com eles e relegamos os demais formadores da população e outras culturas a uma posição de subalternidade. O ensino escolar, neste sentido, nos fornece elementos para reiterar e preencher os sentidos, os significados que estabelecemos sobre “nós” e sobre os “outros”.

Com a preocupação de fazer com que a escola contribua para mudar a imagem negativizada dos negros – preocupação que o movimento negro já vinha trabalhando há anos - em 1999 o projeto de lei nº 259 colocava como obrigatório o ensino da temática “História e Cultura Afro- Brasileira”. Em 2003, sustentado por importantes ativistas e acadêmicos da área da educação, o projeto virou a lei 10.639 que incluiu dois artigos na LDB, o 26-A³ e o 79-B, que dizem o seguinte:

Art. 1º A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescida dos seguintes arts. 26-A, 79-A e 79-B:

³ O artigo 26-A da LDB foi alterado em 2008 pela lei 11.645 que institui o ensino da história e cultura indígena, alterando o texto para: “Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras.” (NR)

"Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere o **caput** deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras.

§ 3º (VETADO)"⁴

"Art. 79-A. (VETADO)"⁵

"Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como 'Dia Nacional da Consciência Negra'."

Art. 2º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

O artigo 79-B que inclui o dia nacional da consciência negra no calendário escolar é uma preocupação antiga do movimento negro. O 20 de novembro foi idealizado na década de 70, no Rio Grande do Sul, com o surgimento do Grupo Palmares formado por intelectuais negros, como Oliveira Silveira, Ilmo da Silva, Antônio Carlos Cortes e Viemar Nunes. O objetivo do grupo era estudar detalhadamente a história da população negra no Brasil, retomando essa história. Com suas pesquisas constataram que não havia motivos para que o 13 de maio fosse comemorado, e, em contrapartida, sugeriram o 20 de novembro⁶, data da morte de Zumbi dos Palmares, como dia de comemoração de liberdade.

Instituindo a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro Brasileira, a lei, teoricamente, contribuiria para um ensino mais plural, sem preconceitos. É

⁴ Com a finalidade de conhecimento, o texto vetado dizia o seguinte: "As disciplinas História do Brasil e Educação Artística, no ensino médio, deverão dedicar, pelo menos, dez por cento de seu conteúdo programático anual ou semestral à temática referida nesta Lei".

⁵ Com a finalidade de conhecimento, o texto vetado dizia o seguinte: "Os cursos de capacitação para professores deverão contar com a participação de entidades do movimento afro-brasileiro, das universidades e de outras instituições de pesquisa pertinentes à matéria".

⁶ Em muitas cidades brasileiras como Rio de Janeiro, São Paulo e Cuiabá o dia 20 de novembro é feriado. Ironicamente, no Rio Grande do Sul nenhuma cidade possui este feriado. Porto Alegre, por exemplo, já teve duas tentativas por parte da câmara de vereadores de inserir este feriado. Uma delas, recentemente, no ano de 2014, que recebeu o veto do prefeito José Fortunati (PDT) no dia 07 de janeiro do corrente ano. O dia da consciência negra e da difusão da religiosidade, proposto pelo Vereador Delegado Cleiton (PDT), foi considerado inconstitucional pelo prefeito. Esta decisão teve como base o parecer da Procuradoria Geral do Município que informou que a data só poderia existir se outro feriado fosse extinto. O município pode instituir apenas feriados religiosos, tendo como máximo quatro feriados e estes já estão preenchidos com: Corpus Christi, sexta feira da paixão, finados e Nossa Senhora de Navegantes. Houve também pressão por parte do sindicato dos lojistas para que o feriado não fosse aprovado.

importante lembrar que algumas cidades já possuíam em suas legislações municipais a obrigatoriedade de um ensino que abordasse tal temática. Porto Alegre, por exemplo, em sua lei 6.889 de 5 de setembro de 1991 incluía no ensino na disciplina de História, de acordo com seu artigo 1º: “o ensino relativo ao estudo da Raça Negra na formação sócio-cultural brasileira”. Ainda se faz importante frisar que a inclusão do artigo 26-A só foi necessária, uma vez que o artigo 26, que já previa tal ensino, não estava sendo cumprido ou não estava sendo cumprido de forma satisfatória. E por que esse “reforço” na lei, agora?

A lei 10.639/03 é também reflexo da movimentação de ativistas e setores governamentais a partir das declarações da Conferência de Durban (SOUZA; FERREIRA, 2012). A Conferência mundial contra o racismo, a discriminação racial, a xenofobia e a intolerância associada, que ocorreu em Durban, África do Sul, em 2001 impulsionou “reordenamentos transnacionais” (LOPEZ, 2013a). A partir de Durban, a implementação de políticas afirmativas, como as reservas de vagas por autodeclaração nas universidades, foram intensificadas com o objetivo de causar o impacto de reformular o estado e questionar universalismos. No Brasil, a Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, SEPPIR, por exemplo, foi um impacto da conferência que também fortaleceu movimentos já existentes.

Enquanto uma ação afirmativa e uma política de reconhecimento, a lei 10639/03 possui o objetivo de auxiliar no tencionamento de concepções (pré) estabelecidas a respeito dos afrodescendentes. Concepções estas que reforçam preconceitos e visões estereotipadas que reiteram injustiças e desigualdades de oportunidades. Tais visões estereotipadas, negativas, preconceituosas se mantêm ao longo da história por diversos instrumentos.

O racismo e o preconceito podem não começar na escola, mas, como em todo espaço de socialização público, podem se desenvolver e reproduzir noções que conformam subjetividade e subalternidades (GOMES, 2003). Por outro lado, a escola também pode ser um espaço prioritário para tencionar as práticas discriminatórias já estabelecidas. No item 95 das “Medidas de prevenção, educação e proteção com vistas à erradicação do racismo, discriminação racial, xenofobia e intolerância correlata em níveis

nacionais, regionais e internacionais” da declaração⁷ da Conferência de Durban, a educação aparece como importante elemento para a erradicação do racismo:

Reconhecemos que a educação em todos os níveis e em todas as idades, inclusive dentro da família, em particular, a educação em direitos humanos, é a chave para a mudança de atitudes e comportamentos baseados no racismo, discriminação racial, xenofobia e intolerância correlata e para a promoção da tolerância e do respeito à diversidade nas sociedades; Ainda afirmamos que tal tipo de educação é um fator determinante na promoção, disseminação e proteção dos valores democráticos da justiça e da igualdade, os quais são essenciais para prevenir e combater a difusão do racismo, discriminação racial, xenofobia e intolerância correlata; (p.29)

As hierarquizações derivadas do racismo interferem diretamente na auto-estima dos indivíduos, principalmente dos alunos, impedindo que a escola seja mais democrática (GOMES, 2003). Conforme Nilma Lino Gomes (2003), o educador pode enfatizar imagens positivas dos negros, construídas politicamente pelos movimentos e pela sociedade negra. A educação, segundo a autora, pode também contribuir para que o modo como os corpos negros são vistos possa ser modificada:

A educação pode desenvolver uma pedagogia corporal que destaque a riqueza da cultura negra inscrita no corpo, nas técnicas corporais, nos estilos de penteados e nas vestimentas, as quais também são transmitidas oralmente. São aprendizados da infância e da adolescência. O corpo negro pode ser tomado como símbolo de beleza, e não de inferioridade. Ele pode ser visto como o corpo guerreiro, belo, atuante presente na história do negro da diáspora, e não como o corpo do escravo, servil, doente e acorrentado como lamentavelmente nos é apresentado em muitos manuais didáticos do ensino fundamental (GOMES, 2003; 81).

Nessa perspectiva, para Joaze Bernardino (2004): “O que as políticas sensíveis a cor propõem é desconstruir a atual atribuição de valores negativos à população negra através da desnaturalização do ‘lugar do negro’ como um espaço subalterno” (p.31).

Assim, a lei 10.639 não está baseada somente no ensino de “novos” conteúdos, mas também é um convite à reflexão sobre as relações étnico-raciais, bem como sobre

⁷ Disponível em:

<http://www.oas.org/dil/port/2001%20Declara%C3%A7%C3%A3o%20e%20Programa%20de%20A%C3%A7%C3%A3o%20adotado%20pela%20Terceira%20Confer%C3%Aancia%20Mundial%20contra%20o%20Racismo.%20Discrimina%C3%A7%C3%A3o%20Racial.%20Xenofobia%20e%20Formas%20Conexas%20de%20Intoler%C3%Aancia.pdf>

as maneiras de reparação e reconhecimento de segmentos negligenciados no debate sobre a identidade brasileira e em sua formação como nação. Conforme Munanga e Gomes (2006) a lei fornece o acesso ao direito dos estudantes e da população em geral de conhecer uma “história esquecida”:

O brasileiro de ascendência africana, ao contrário dos brasileiros de outras ascendências (européia, asiática, árabe, judia, etc) ficou por muito tempo privado da memória de seus ancestrais. Por isso, a lei nº 10.639, promulgada pelo presidente da República Federativa do Brasil em 2003, depois de 115 anos da abolição da escravidão, veio justamente reparar esta injustiça feita não apenas aos negros, mas a todos os brasileiros, pois essa história esquecida ou deformada pertence a todos, sem discriminação de cor, idade, sexo, gênero, etnia ou religião. (p.18)

Contudo, a lei não é uma garantia de que o ensino seja de fato realizado, é condição necessária, mas não é suficiente (SANTOS, 2005). É necessário que haja cobrança, fiscalização, vontade política e, sobretudo, preparação dos professores. Além disso, a dificuldade de implementação da lei não é somente a falta de materiais adequados para novas perspectivas, como é comum ouvir como justificativa de “despreparo” ao atendimento à lei. Trata-se de retomar o tema central sobre a história das relações étnico-raciais no Brasil e o modo como os processos educacionais produzem e consolidam preconceitos (MUNANGA; GOMES, 2006). A lei ainda contribui para responsabilizar as instituições de ensino a incumbirem-se de produzir tal debate no ambiente escolar de forma permanente, prescindindo de “ajudas” voluntárias de ativistas, geralmente chamados a testemunhar em épocas específicas nas escolas.

Neste cenário, pós 2003, surgem projetos que possuem o objetivo de auxiliar a aplicação da lei 10.639, como é o caso do projeto “Territórios Negros: Afro-brasileiros em Porto Alegre”. E de que modo este projeto auxilia a lei? Como a lei ganha forma e sentido no cotidiano?

1.2 – Projetando diversidades: O projeto “Territórios Negros: Afro-brasileiros em Porto Alegre”

Embora reconheça o avanço e os ganhos de se debater sobre a lei 10639/03, a ingenuidade de que uma lei por si só poderia resolver a ausência do ensino da história e

cultura africana e afro-brasileira e suas implicações, era algo que não nutria. Nessa linha, a idéia de um projeto para auxiliar a implementação da lei revela também a relevância dada à temática, já que um projeto é algo frágil, que pode acabar.

Assim, antes de apresentar o “projeto” a ser analisado é necessário problematizar sua própria condição de “projeto”. A reflexão elaborada por Alfredo Wagner de Almeida (2005) em seu artigo intitulado “Nas bordas da política étnica: os quilombos e as políticas sociais” é instigante nesse sentido. Neste artigo, Almeida salienta que as políticas étnicas, de reconhecimento, na maioria dos casos, encontram-se englobadas por outras políticas, informação que fornece elementos para pensarmos o caso da lei 10.639/03 que compõe a LDB. O autor coloca que no caso das comunidades quilombolas a questão da terra dá espaço maior ao surgimento de “medidas compensatórias” como ações pontuais mobilizadas para situações excepcionais.

Neste sentido, Almeida (2005) alerta para a pontualidade⁸ no atendimento de demandas e políticas que acabam virando projetos e não políticas de estado. A fragilidade, o risco oferecido por um projeto é, portanto, a sua descontinuidade. Contudo, a descontinuidade de um projeto nos instiga ao questionamento de por que acabou? Tal resposta se torna um dado para nos aprofundarmos na temática.

O projeto em questão é um projeto municipal que, atualmente, está sob a coordenação da Companhia Carris, empresa de transporte coletivo, em parceria com a Secretaria Adjunta para o Povo Negro. O projeto denominado “Territórios Negros: Afro-brasileiros em Porto Alegre” consiste em um ônibus que percorre pontos na cidade elencados como “territórios negros”.

O embrião do projeto surgiu, conforme afirmou um dos idealizadores⁹, como uma “ilustração” de uma oficina, promovida pela assessoria pedagógica de relações étnicas da Secretaria Municipal de Educação, SMED, em agosto de 2008. Esta assessoria¹⁰, criada em 2006, é responsável por promover ações que contemplem as relações étnicas, sobretudo relacionadas à população negra e indígena. Conforme consta no dossiê da assessoria de 2010:

⁸Almeida coloca que os atendimentos pontuais referem-se as consideradas “necessidades” das comunidades. Contudo o autor questiona em seu texto o que seriam tais “necessidades”.

⁹ Em entrevista a TVE, disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=8e1QvZKmmnw>

¹⁰ A assessoria está dentro do Grupo de apoio político pedagógico, GAPP.

Ao criar a *Assessoria Pedagógica de Relações Étnicas* a Secretaria Municipal de Educação visa subsidiar os professores da Rede Municipal de Ensino para o desenvolvimento de um fazer pedagógico que, partindo dos interesses e necessidades das comunidades com as quais trabalhamos, contemple o direito da população negra em ver valorizada na escola pública sua cultura, seu trabalho e suas histórias. Essa assessoria também trata, numa perspectiva ampla e de reconhecida complexidade, das demais relações entre os outros grupos étnicos que compõem a nossa sociedade. Indígenas e outros grupos étnicos também têm as suas demandas contempladas entre as preocupações dessa assessoria, tanto no referente à valorização e ao desenvolvimento da estima e da sua representação no universo escolar.

É também às crianças, adolescentes e adultos não-negros que se destina essa assessoria, pois há a crença de que a escola que estamos construindo deve ter como compromisso o respeito às diferenças, entre elas as de cunho étnico, e a capacidade de, no convívio com o *outro*, gestarmos um novo modo de vida, mais generoso, solidário e, sobretudo, mais justo e humano.

A principal meta dessa assessoria é a implementação e o acompanhamento do cumprimento das **Leis 10.639/03 e 11.645/08** e das **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana**. Através de ações afirmativas que envolvam a formação e qualificação de professores, a aquisição de material para suporte do trabalho didático-pedagógico e o investimento primordial na sensibilização para a responsabilidade dos gestores, essa assessoria vem propondo, estimulando e desenvolvendo atividades para que tal meta seja alcançada. (Dossiê 2010 – Assessoria pedagógica de relações étnicas – grifos no original)

A oficina ocorreu durante uma formação chamada “Programa de formação continuada em história e cultura afro-brasileira e africana”, oferecida aos professores da rede municipal. Esta oficina tratava sobre os territórios negros, ministrada pelo assessor da assessoria pedagógica de relações étnicas.

No dia seguinte da formação, a coordenadora da assessoria pedagógica de relações étnicas da SMED, na época, o assessor que atuava como suporte as ações da assessoria, que é professor de história, e uma professora funcionária da PROCEMPA - que se constituem nos idealizadores do projeto - pensaram em oferecer uma visita aos territórios negros trabalhados na oficina para os professores que estavam participando da formação, cerca de 30 pessoas, e entraram em contato com a Companhia Carris, empresa de transporte coletivo, para solicitar o apoio de um ônibus para esta atividade. Este, então, foi o primeiro percurso realizado.

No ano seguinte, em 2009, durante a semana da consciência negra as atividades foram retomadas pela mesma equipe. O percurso contava com um ônibus adesivado com imagens dos chamados “territórios negros”. Embora já existisse a ideia de uma ampliação do projeto, seu funcionamento foi previsto somente para o mês de novembro durante a semana da consciência negra. Todavia, devido a agenda da assessoria que estava com inúmeras ações e poucos funcionários, dois na época, somente no final do ano de 2010 o percurso passou a ser regular e atender as escolas semanalmente.

As parcerias estabelecidas, inicialmente, foram entre Secretaria de Educação do Município, PROCEMPA - Companhia de Processamento de Dados do Município - Secretaria Adjunta do Povo Negro e a Companhia Carris Porto Alegre, empresa de transporte coletivo.

Tanto a SMED, quando a PROCEMPA e a Companhia Carris fazem parte do Grupo de Trabalho do Povo Negro, GTPN, criado em 2010 pelo decreto municipal número 16.614. O GTPN, subordinado a Secretaria Adjunta para o Povo Negro, é composto por 31 membros representantes dos órgãos e secretarias municipais. A Companhia Carris e a SMED, inclusive, fazem parte da diretoria executiva do GTPN. Suas atribuições conforme o artigo 4º:

I - proporcionar a instrumentalização do poder público municipal na formulação de políticas públicas específicas para o Povo Negro;

II – contribuir para que os servidores municipais sejam agentes multiplicadores no processo de implementação da Lei Municipal nº 8.470, de 21 de março de 2000¹¹;

III – promover, juntamente com a sociedade civil, a reflexão crítica acerca da história do Povo Negro, para que se possa compreender melhor as desigualdades sócio raciais;

IV – contribuir para a valorização da identidade e da autoestima do Povo Negro; e

V – articular os GTPNs internos de cada secretaria, órgão, fundação, empresa pública e sociedade de economia mista, bem como o conjunto dos servidores.

Mesmo participando do GTPN, as parcerias foram se desfazendo e a coordenação do projeto que era de responsabilidade da SMED¹², desde 2013 foi

¹¹ A lei municipal nº 8.470 de 21 de março de 2000 estabelece a identificação de raça e etnia nos dados cadastrais da administração pública.

¹² Embora o projeto ainda conste no site da SMED como um “protocolo de ações”.

repassada para a Companhia Carris. Assim, a primeira parceria desfeita foi com a SMED. Em todo o tempo de existência do projeto dentro da SMED ocorreram tensões, devido a divergências pedagógicas, sobretudo no modo como pensavam – secretaria e assessoria – a implementação da lei 10639/03. A saída do projeto da secretaria, nesse sentido, ocorreu devido a uma questão extrema destas divergências, que para alguns foi vista como questões pessoais¹³.

Em 2013 a PROCEMPA também desfez a parceria com o projeto, devido a um escândalo de corrupção na empresa. Em julho de 2013 foram descobertas irregularidades na instituição e por este motivo ela acabou saindo do projeto. Em relação à Secretaria do Povo Negro embora oficialmente não tenha saído do projeto, sua participação é inexpressiva.

No período atual, nenhum dos idealizadores está envolvido diretamente com o projeto. Embora existam tentativas para que a parceria com a SMED seja refeita, nenhuma delas obteve êxito até o momento. E assim o projeto que nasceu na SMED, passou a ser administrado pela sua principal apoiadora - Companhia Carris - e, atualmente, conta apenas com ela para se manter.

Embora exista desde 2008, não há uma institucionalização oficial para o projeto. Recentemente¹⁴ em uma reunião para avaliar o projeto - que contou com a presença da atual equipe, dos idealizadores e de acadêmicos que apóiam o projeto - um dos idealizadores afirmou que esta institucionalização não está onde procuramos. A institucionalização, segundo ele, está nas pessoas que o fazem e nas que procuram o projeto, constituindo-se em uma espécie de *institucionalização informal*¹⁵.

Hoje, o projeto, que está classificado como uma linha temática especial educativa, conta com três funcionários da Companhia Carris¹⁶ que trabalham para que o percurso funcione: o coordenador que exerce o cargo de motorista na empresa, a monitora que possui formação em História e exerce o cargo de cobradora e o motorista do ônibus. Anteriormente, havia outro monitor, mas devido ao rompimento da parceria do projeto

¹³ Esta questão tornou-se uma espécie de tabu, uma questão delicada e aqueles que sabem dos fatos não falam abertamente sobre eles.

¹⁴ Em novembro de 2014, na Faculdade de Educação, UFRGS.

¹⁵ O Orçamento Participativo em Porto Alegre, que analisei durante a graduação (Ruppenthal, 2010) também poderia ser analisado como um projeto que possui esse caráter de institucionalização informal. O OP não é institucionalizado e, embora tenha sofrido modificações nestes mais de 20 anos de existência, se mantém pela grande participação dos grupos e entidades.

¹⁶ Os custos do projeto que incluem salários dos funcionários, manutenção do ônibus e combustível somando em média 115 mil reais anuais são todos pagos pela empresa, Companhia Carris.

com a PROCEMPA, órgão de processamento de dados do município, o mesmo foi desligado.

Entretanto mesmo com essa configuração administrativa fluída, o público deste percurso consiste, basicamente, em alunos e professores de escolas públicas e privadas tanto de Porto Alegre como da região metropolitana e interior, ademais qualquer interessado pode participar. O número de participantes varia bastante, mas possui uma média de 20 pessoas por percurso.

A divulgação do projeto, inicialmente, foi feita através de *folders*, mas atualmente é feita, sobretudo através do chamado “boca a boca” entre os professores. Muitas escolas também expõem nas redes sociais, sites e blogs, imagens divulgando sua participação no projeto, bem como trabalhos realizados após o percurso. O projeto possui um perfil em uma rede social promovendo sua divulgação e expondo materiais relacionados à história e cultura africana e afro-brasileira, bem como agendas abertas para o público em geral. Na época da Copa do Mundo, o projeto contou com a divulgação do jornal Zero Hora.

Para participar do percurso é necessário realizar um agendamento prévio com a coordenação. No ano de 2013, os agendamentos prévios foram encerrados, devido ao preenchimento total da agenda já no mês de agosto para o restante do ano. O ônibus opera de março a dezembro, podendo funcionar durante o recesso escolar em “ocasiões especiais”¹⁷, circulando nos turnos manhã e tarde de segunda a sexta, havendo saídas à noite e também aos sábados, de acordo como a procura. A realização do percurso é gratuita aos participantes.

Também chamado de tour pedagógico, o projeto “Territórios Negros” com o percurso possui o objetivo de além de auxiliar a lei 10.639 e suas diretrizes curriculares, ampliando os conhecimentos sobre a história e cultura africana e afro-brasileira, de reconhecer usos e apropriações do território da cidade pela população negra, tirando o aluno da escola e levando-o para o Centro da cidade, contribuindo para o combate ao racismo e elevar a auto-estima dos participantes negros e afrodescendentes. Na minuta de 2013 de convênio com a SMED que não foi assinada, consta ainda que o percurso confere a “possibilidade de formação de sujeitos conhecedores da sua história”.

¹⁷ Estas “ocasiões especiais” consistem em exceções para grupos da sociedade civil ou de instituições de ensino que procuram o projeto especificamente nestas datas. Um exemplo destas ocasiões foi o percurso realizado com alunos intercambistas de Harvard em janeiro de 2014, exemplo que será detalhado no capítulo 3.

No *folder* de divulgação do projeto a explicitação do objetivo é a seguinte:

Promover a visibilização, através de referências espaciais, das práticas culturais e dos modos de vida dos negros, **desde a sua atuação como trabalhadores escravizados até os dias atuais**, na sua caminhada pelo reconhecimento e afirmação no contexto social como grupo étnico com valores, princípios e importância notáveis e fundamentais na formação de uma Porto Alegre pluriétnica e multirracial (grifos meus).

Tal visibilização como registrada no *folder* contempla a preocupação explicitada por Almeida (2002), na qual não podemos nos basear em noções somente do passado, em conceitos “frigorificados” (p.47), mas em noções atuais que consideram o passado, mas que estão sempre em modificação. Assim, devemos observar não somente os vestígios históricos, mas o modo de vida, o modo de uso dos espaços, a memória viva, deste modo é possível contemplar o processo, não colocando a história como algo estagnado, mas dinâmico.

Considerando a dinamicidade e a importância do projeto “Territórios Negros” para auxiliar as instituições de ensino na implementação da lei e de suas diretrizes curriculares, indago sobre os modos que ele está atingindo este objetivo, explorando também os objetivos não esperados. Percebendo especificamente quais narrativas estão sendo construídas ou reconstruídas a partir deste projeto, focando, principalmente¹⁸, nas desconstruções de concepções consolidadas por versões da história “oficializada”¹⁹ ensinadas, sobretudo, na escola.

1.2.1 - Um projeto em movimento: o ônibus e o percurso

O formato itinerante e a iniciativa de realizar atividades dentro do ônibus, que não somente transporte vem crescendo no Brasil. No Rio de Janeiro há o projeto “Circulando cultura” o qual além de trazer poesias expostas dentro do coletivo, conduz os passageiros a conhecerem lugares como museus, pontos turísticos²⁰ e monumentos.

¹⁸ Parto do pressuposto de acordo com o texto da lei de que existem histórias não contadas e de que visões estereotipadas, sobretudo acerca da escravidão ainda estão muito presentes no ensino de história. É claro que é necessário se questionar: O que se espera encontrar no percurso? Com qual noção de história se vai fazer o percurso?

¹⁹ Embora estas versões da história “oficializada” também já estejam, de alguma forma, sendo repensadas ao menos nos livros didáticos.

²⁰ Tais como o Forte de Copacabana e o Forte do Leme.

Na mesma capital, há também o projeto “Buzum do samba” que proporciona roda de samba aos passageiros durante um percurso que possui quatro destinos diferentes, cada um deles traz diferentes lugares e informações importantes para o conhecimento desse ritmo musical.

Em São Paulo, há o “ônibus hacker” que consiste em um laboratório tecnológico dentro de um ônibus proporcionando aos interessados apropriações tecnológicas através de oficinas, informações e recreação. Este projeto circula por todo país. Também em São Paulo existe o projeto “ônibus escola de cultura” que abriga vários projetos como o “África somos todos afrodescendentes” que leva informações, exposições itinerantes e apresentações de danças relacionadas a cultura africana até escolas e outras entidades.

Em Curitiba, há o Museu e Aquário Marinho Itinerante Cristina Portela²¹, que consiste em um museu e laboratório móvel que oferece aulas práticas com espécies marinhas. Os ônibus também vêm sendo usados em diversas cidades do Brasil como salas de cinema, como local para apresentações teatrais e ainda como bibliotecas itinerantes.

Conforme Janice Caiafa (2005), a configuração do ônibus é “um lugar ao mesmo tempo fechado e aberto e em movimento” (p.15), tal configuração permite experiências diferenciadas, permite fluxos e distrações. No ônibus há também, conforme a autora, um silêncio povoado de presenças, de modo que, mesmo sem querer, estamos compartilhando além do espaço, as companhias.

Em Porto Alegre, além do projeto “Territórios Negros” outros projetos e ações de diferentes setores também usam os ônibus como local para suas atividades. Há o ônibus chamado “brincalhão” que leva atividades de recreação para crianças e jovens nos diferentes bairros da cidade, o ônibus para doação de sangue, o ônibus que realiza atendimento veterinário, entre outros.

A Companhia Carris, além do projeto “Territórios Negros”, possui o ônibus Memória Carris. O Memória Carris, mesmo nome do setor responsável por preservar e manter a história da empresa, constitui-se em uma espécie de museu dentro de um ônibus antigo de 1984.

Em 2014, durante a Copa do Mundo, esse ônibus ficou estacionado no Acampamento Farroupilha, localizado no parque Harmonia. No acervo que traz a

²¹ Cristina Portela é a idealizadora do projeto.

história da empresa, há miniaturas de ônibus, uniformes antigos, entre outros objetos, mostrando a relação da companhia com a cidade. Conforme o site da empresa, o Memória foi paralisado, recentemente, pelo fato do ônibus ser uma peça museológica.

Mesmo se tratando de um ônibus, a dinâmica do percurso “Territórios Negros” pode ser comparada com uma peregrinação, enquanto modos de deslocamento espacial que se diferenciam das caminhadas de rotina (TONIOL; STEIL, 2015). Uma peregrinação tradicional consiste em uma caminhada religiosa. Essa caminhada é uma experiência que passa por pontos considerados sagrados. Entretanto, pensadas contemporaneamente, as peregrinações assumem novos significados:

Ao que tudo indica, essas peregrinações, em suas versões contemporâneas, estão sinalizando para um novo modelo de peregrinação, onde empreender uma jornada de longa distância, que envolve determinação, persistência, humildade e austeridade, é percebido menos em um sentido de sacrifício (apesar do esforço físico e das bolhas dos pés) do que como um processo de descoberta de si e de contato com o passado e a memória, presente na paisagem dos caminhos e nos símbolos que vão sendo acessados ao longo do percurso. Esse novo modelo, para além das formas específicas que assume, configura novos caminhos e também atua no sentido de reformular antigas peregrinações que, embora mantenham um formato tradicional, deixam-se penetrar pelos valores e motivações que identificamos nas peregrinações enfocadas. (STEIL; CARNEIRO, 2008; 119)

Para os autores, a ênfase está na caminhada, no percurso e menos no local de chegada. Assim a importância está na experiência vivenciada durante a peregrinação, independente do modo - a pé, de bicicleta, de carro, de ônibus - (STEIL; CARNEIRO, 2008).

Destacando o movimento deste ritual, Toniol e Steil (2015) citam a perspectiva de Morinis (1992) para esclarecer que o conceito de peregrinação pode ser entendido contemporaneamente enquanto um:

(...) recurso reflexivo que indivíduos e grupos sociais lançam mão para refletir e elaborar sua experiência histórica e social. Ou seja, a peregrinação transforma o movimento no espaço num meta-movimento, na medida em que instaura um reflexivo pelo qual o caminhante se apropria e redefine seu lugar no mundo. Esta ideia de meta-movimento está no centro do que estamos entendendo por caminhada: um deslocamento espacial ou alegórico pela qual os indivíduos e os grupos sociais conectam os elementos

dispersos e que compõem a sua experiência no mundo e a expressam por meio de uma performance narrativa que dê sentido ao seu cotidiano. (TONIOL; STEIL, 2015; 09).

Nesse sentido de proporcionar uma reflexão durante o percurso, o projeto “Territórios Negros” se aproxima do caso dos mórmons britânicos que visitam Salt Lake City, a “cidade dos mórmons”, nos Estados Unidos, analisado por Hildi Mitchell (1994), citado pelos autores (TONIOL; STEIL, 2015). Nesta peregrinação há um engajamento com a paisagem, através dos prédios, monumentos e igrejas, constituindo-se em um sentido pedagógico. Para os autores: “Esta paisagem, no entanto, não fica no local, como um suporte para a memória, mas se integra na vida e no cotidiano destas pessoas por meio das narrativas que eles passam a contar em seus locais de origem” (TONIOL; STEIL, 2015; 17). Os praticantes dessa peregrinação criam e recriam os seus significados.

No projeto “Territórios Negros”, os participantes, não são majoritariamente de outros locais, muitos já conhecem a cidade, mas são convidados durante o percurso, a partir dos territórios visitados, a vê-la de outros modos, refletir sobre suas experiências, incorporando e compartilhando narrativas no cotidiano. A ênfase do percurso também não está no ponto final, mas em todo o caminho desde a escravização até o reconhecimento atual.

Os pontos percorridos evocam, entre outras coisas, a religiosidade, o sofrimento e reconhecimento, através das histórias. Percorrer estes territórios é refazer um caminho desconhecido por muitos, o projeto oferece a possibilidade de “sacralizar” o protagonismo dos negros no centro da cidade. Esta *sacralização* não está relacionada à religiosidade, mas a um empoderamento, como um caminho referência que suscita relações individuais e coletivas do passado e do presente. Este caminho também pode se pluralizar através das memórias e narrativas que interligam estes territórios com outras territorialidades.

O diferencial do projeto “Territórios Negros” vai além de sua mobilidade, pois ele propõe não só uma saída da escola, um passeio ou uma atividade lúdica, mas novas maneiras de pensar e compor as narrativas históricas sobre a cidade e, também, outras possibilidades de pensar as territorialidades negras.

Quando fiz o percurso pela primeira vez, no dia 15 de setembro de 2012, passei a conhecer os chamados “territórios negros”. Ao entrar no ônibus entreguei o quilo de

alimento não perecível que havia sido solicitado para doarmos para a associação de moradores do Quilombo do Areal da Baronesa. Além do alimento ou novelo de lã²², também foi solicitado que trouxéssemos um lanche que tivesse relação com a cultura africana e afro-brasileira, como bolo de milho, cocada, galinha com farofa, pipoca, amendoim, quindim, canjica, pão com lingüiça e suco de frutas²³.

O ônibus é adesivado com fotos antigas e atuais dos “territórios negros” no lado externo e no interno possui mapas e fotos de cantores e lideranças negras, conforme se pode observar nas fotos abaixo:



Cartazes na parte interna do ônibus: mapa linguístico da África.

²² A lã é usada pelas mulheres do quilombo para confecção de peças de tricô.

²³ Atualmente, não é mais solicitado às escolas que os alunos tragam esse lanche relacionado à cultura africana e afro-brasileira, todo e qualquer lanche é permitido.

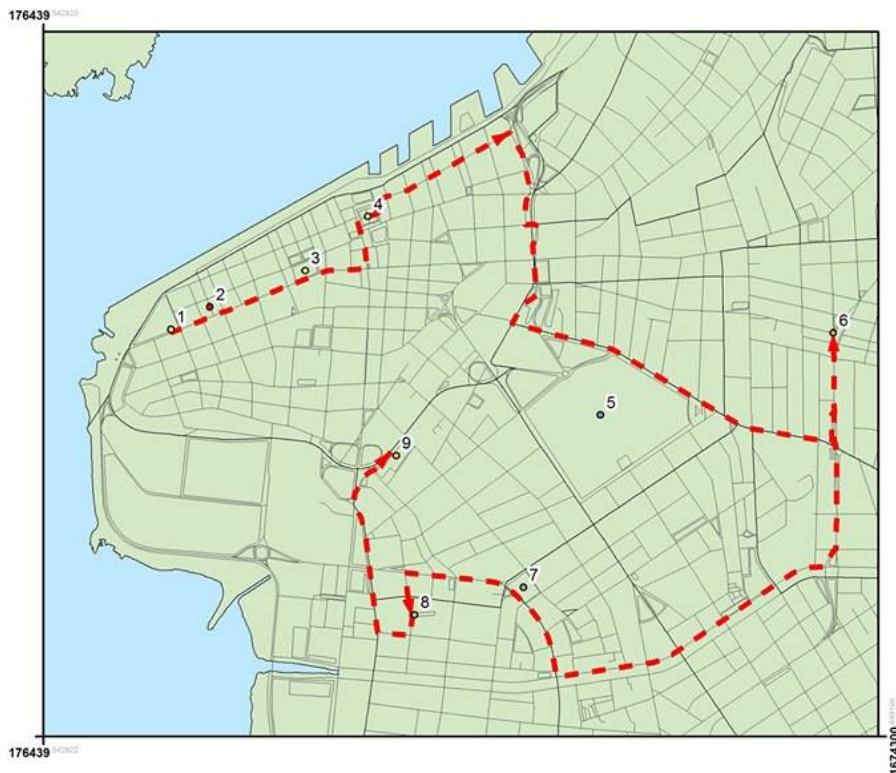


Cartazes na parte interna do ônibus: lideranças e cantores negros.

Na prática esses materiais não são muito usados e, atualmente, o estado de conservação deles é ainda pior do que o registrado nas fotos, já que esse registro foi feito em 2012. O que os monitores estão usando são mapas do continente africano plastificados, produzidos com recursos próprios.

Além da caracterização, do microfone e da ausência da roleta, o ônibus se iguala aos demais. Durante o percurso os participantes permanecem sentados, exceto os professores que para verificar a atenção dos alunos permanecem de pé. Dentro do ônibus, juntamente com os demais colegas que também que estavam realizando o percurso, começamos a percorrer a área central da cidade.

Ônibus Territórios Negros: Afro-brasileiros em Porto Alegre



Legenda:

Marcos do Percurso

- | | | |
|--------------------------|--------------------------|--------------------------------|
| ○ 1 - Largo da Força | ○ 4 - Mercado Público | ○ 8 - Quilombo do Areal |
| ● 2 - Pelourinho | ○ 5 - Parque da Redenção | ○ 9 - Largo Zumbi dos Palmares |
| ○ 3 - Largo da Quintanda | ○ 6 - Colônia Africana | — Percurso |
| | ○ 7 - Ilhota | ■ Porto Alegre |

Elaboração: Daniele Machado Vieira
Data: dezembro/2012



420 0 420
m

Projeção: UTM Zona 22 S
Datum: SAD 1969
Fonte: Diagnóstico Ambiental de Porto Alegre

O percurso, que possui a duração média de três horas²⁴, abrange oficialmente - digo oficialmente, pois quando realizei o percurso pela primeira vez, por exemplo, visitei onze pontos²⁵ - depende do monitor que está conduzindo o percurso - nove pontos que são: Largo da Força (Praça Brigadeiro Sampaio), o Pelourinho (em frente a Igreja Nossa Senhora das Dores), o Largo da Quitanda (Praça da Alfândega), o Mercado

²⁴ O tempo do percurso varia, no caso das escolas, de acordo com horários necessários para os alunos retornarem ao ambiente escolar. Em alguns percursos, alguns territórios não são visitados ou são narrados com menos detalhes.

²⁵ Além dos pontos citados visitei a Rua da margem (Museu de Porto Alegre – Solar Lopo Gonçalves onde há o espaço Senzala) e a Praça Deputado Carlos Santos - Carlos Santos foi o primeiro deputado estadual negro eleito no Rio Grande do Sul e por alguns dias foi também o primeiro governador negro do estado.

Público, o Campo da Redenção (Parque Farroupilha), a Colônia Africana (Bairros Bom Fim e Rio Branco), a Ilhota (próximo do Centro Municipal de Cultura e da avenida Érico Veríssimo), o Quilombo do Areal da Baronesa (Travessa Luiz Guaranha) e encerrando o roteiro o Largo Zumbi dos Palmares. Em cada um destes pontos o ônibus realiza uma parada, em algumas os participantes são convidados a descer como no Largo da Forca, no Mercado Público, no Campo da Redenção e no Quilombo, nos demais pontos a observação das territorialidades é realizada pelas janelas do coletivo. Mas por que existem estes locais elencados como “territórios negros”?

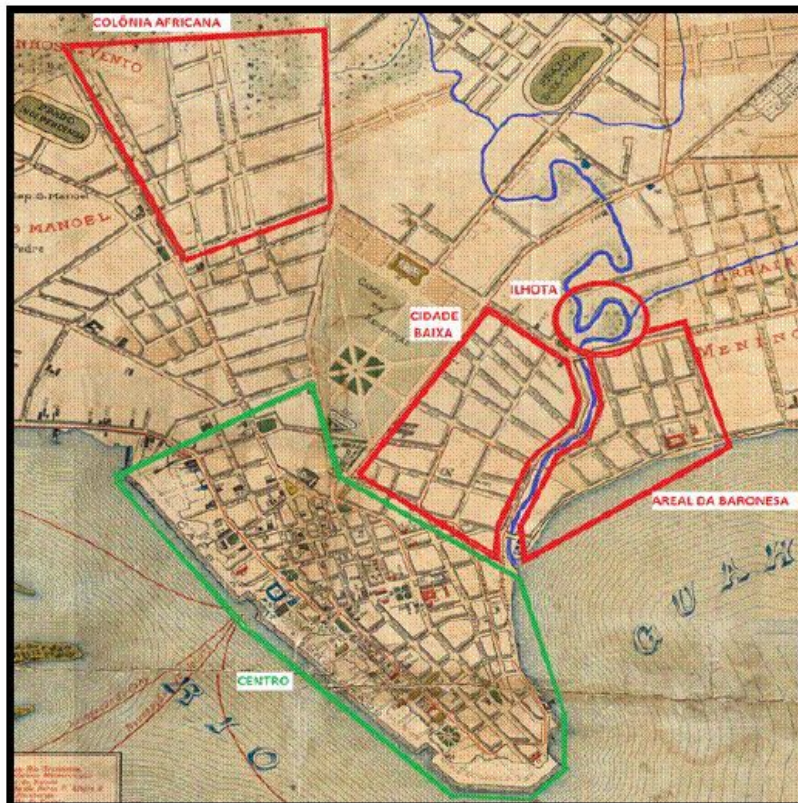
1.3 – As territorialidades negras da cidade e do projeto

Conforme Leite (1991), referindo-se a delimitações de terras de comunidades quilombolas, é necessário ter cautela ao usar a noção genérica de “territórios negros” que “(...) não esclarece a complexidade de formas de apropriação do espaço por estes grupos” (p.40). Nesse sentido, é importante colocar que os territórios negros são diversos e embora os contemplados pelo projeto estejam localizados na área central da cidade, existem territórios não contemplados, não revelados, ainda invisíveis – ou invisibilizados -, a população em geral, mesmo no centro, como a esquina do Zaire²⁶.

Sabendo que o projeto não abrange todos os territórios negros, quero deixar claro, ainda, que os territórios não eram e não são exclusivamente compostos pela população negra (BOHRER, 2011; ROLNIK, 1989). Além disso, os territórios negros se constituíram a partir de relações conflituosas de exclusão, mas não só. Conforme Bittencourt Júnior (2010):

(...) Ao falarmos de Territórios Negros urbanos, não somente nos referimos às histórias de exclusão social e de infindáveis injustiças, mas também de construção de múltiplas singularidades e da elaboração de um repertório cultural negro comum de matriz africana. (p.19/20)

²⁶ Ver BITTENCOURT JUNIOR, Iosvaldyr Carvalho. A esquina do Zaire: territorialidade negra urbana, (1995).



Localização dos “territórios negros” no final do século XIX, região central de Porto Alegre, Arquivo Histórico Municipal Moyses Velinho [mapoteca] (apud BOHRER, 2011; 127)

Nessa perspectiva, sabendo que os espaços são social e culturalmente produzidos e que eles não são um reflexo automático da sociedade, mas que possuem relações com ela, faz-se importante pensar os espaços de Porto Alegre, sobretudo os espaços centrais abordados pelo projeto. O que estes espaços elencados como territórios negros estão dizendo a respeito dos processos da cidade? Como os espaços da cidade foram sendo produzidos enquanto espaços hierarquizados? Como um espaço considerado subalterno ocupado pelas classes mais baixas se transforma em um espaço de interesse para as classes mais altas?

O trabalho realizado por José Carlos dos Anjos (2006) denominado “No território da linha cruzada: a cosmopolítica afro-brasileira” nos fornece indicativos para pensarmos essas questões. Neste trabalho, o autor aborda a religiosidade da linha cruzada discutindo o conceito de sincretismo a partir do processo de remoção de uma vila no início dos anos 90.

O estudo de Anjos apresenta o plano de reforma urbana – que o autor vai relacionar a uma estratégia de exclusão racial urbana - no qual três ruas estavam previstas no local, a partir da exigência da canalização de uma área alagada sobre a qual a vila, a Vila Mirim, que tinha a maior parte dos moradores negros, estava erguida. Os moradores resistiram durante algum tempo, não queriam deixar o território com o qual tinham grande ligação, contudo boa parte deles foi reassentada no bairro Rubem Berta, localizado na periferia da cidade.

O processo de remoção estudado por Anjos na década de 90 segue a mesma lógica de um processo que ocorreu em Porto Alegre desde os anos 40. Os antigos moradores da Ilhota e da Colônia Africana, áreas centrais de Porto Alegre elencadas como “territórios negros” pelo projeto, foram removidos, nos anos 60²⁷, para áreas longínquas como a Restinga, situada a aproximadamente 22 km do centro da cidade. A Restinga na época não possuía nenhum tipo de infraestrutura para receber os milhares de moradores retirados das regiões centrais da cidade, além dos problemas de mobilidade. Isso nos faz refletir conforme Carman e outros (2013) que os grupos não estão distribuídos aleatoriamente na cidade, há espaços “destinados” a cada um e há um processo de construção e desconstrução destes espaços de acordo com os interesses, econômicos, sociais e políticos em jogo.

É interessante pensar nesses processos, uma vez que as áreas da Ilhota, da Colônia Africana e também da Vila Mirim eram áreas consideradas desvalorizadas, sob o argumento de serem alagadiças e perigosas, e por estes motivos foram ocupadas por moradores que em sua maioria eram negros e pobres. O caso da Colônia Africana, por exemplo, que foi sendo ocupada no pós-abolição por ex-escravizados por ser uma área de várzea, alagadiça e sem saneamento. Juntamente com este desdém por estes espaços estava também uma classificação preconceituosa dos seus moradores. A Ilhota, vila delimitada pelos arroios Dilúvio e Cascatinha, até os anos de 1960, por exemplo, era considerada como um território “maldito”, era vista como habitada por marginais, bandidos. Este também foi o caso do Parque Farroupilha conhecido como Redenção, outro espaço considerado como um “território negro”. Este parque é o antigo Campo da Várzea e do Bom Fim que em 1888 foi chamado de Campo da Redenção e assim é conhecido por muitos atualmente, sem conectar diretamente aos seus antigos usos como

²⁷ Nesta época, havia até mesmo um “lema” para as remoções: “remover para promover”. Fica o questionamento: promover o que?

“periferia” da cidade intramuros. O nome Redenção vem da liberdade tão esperada pelos escravizados. Este parque, bem como a área ao redor, era muito freqüentado e habitado por libertos.

De espaços desdenhados e vistos como perigosos a extremamente valorizados com a especulação imobiliária, no século XX, e os planos de “desenvolvimento” da cidade e ampliação do centro, esses espaços passaram a ser ocupados por outros segmentos da população. Os antigos moradores foram removidos²⁸ para áreas remotas da cidade, novamente estavam a habitar áreas que a ninguém interessava, locais segregados (CARMAN; VIEIRA; SEGURA, 2013). E novamente, também, estavam morando em áreas consideradas como perigosas e sendo classificados como marginais. Juntamente com a marginalização da população e dos territórios negros, algumas práticas que compõem os modos de vida também foram mal vistas, todavia isso já acontecia desde o final do século XIX, conforme Bittencourt Júnior (2012):

No final do século XIX, os negros passaram a ser excluídos socialmente e, ao mesmo tempo, a não serem incluídos nos projetos de cidadania, quando se intensificaram os processos de segregação racial. Desta forma, os candomblés, as macumbas e os batuques foram bastante reprimidos e tratados como questões de polícia; a capoeira por muito tempo foi proibida, os carnavalescos eram tratados como marginais; e seus territórios, além de serem reprimidos, sofreram ainda com a condição precária da ocupação urbana. Estas ações institucionais resultaram em uma ampla exclusão social e segregação territorial das populações afrodescendentes. (BITTENCOURT JUNIOR, 2012; 103)

Assim, estes espaços e seus moradores acabam sofrendo um estigma, que os obriga, por exemplo, muitas vezes, a mentir o endereço para conseguir emprego (ALMEIDA; D’ANDREA; DE LUCCA, 2008). A cidade passa a ser vista como um mosaico, há áreas que são “seguras” e outras que não são. As remoções, nesse sentido, estruturam e reestruturam os espaços, reposicionando espaços e pessoas.

Com esse breve histórico, é possível começar a entender a importância do conhecimento destes territórios, bem como de suas histórias e de todo esse processo

²⁸ As remoções não aconteceram com a totalidade dos moradores, mesmo com o traçado das avenidas sobre a canalização dos riachos como a João Alfredo e Aureliano de Figueiredo. O quilombo Areal da Baronesa é um exemplo disso, bem como alguns terreiros de umbanda no Menino Deus e área central, entre o Centro e a Avenida Ipiranga.

excludente. Com o objetivo de valorizar estes territórios, o Museu de Percurso do Negro²⁹ possui a preocupação com o apagamento da memória da etnia negra na identificação de espaços e lugares da cidade. Para os envolvidos havia, então, a necessidade “(...) de marcar pontos no território da capital importantes para uma escrita espacial da história do negro em Porto Alegre” (VARGAS, 2013; 87).

Os territórios negros foram e são espaços de construção de singularidades, conforme Bittencourt Júnior (2010):

A territorialidade negra decorre dos percursos construídos e vivenciados pelos africanos e seus descendentes, provenientes dos mais variados grupos étnicos do continente africano que, ao serem trazidos de forma compulsória no bojo do processo da diáspora africana, contribuíram na produção histórica de amplo universo social e simbólico denominado de Atlântico Negro. (p.12)

Para este mesmo autor, os territórios negros eram pontos de encontro, pontos de sociabilidade. Os territórios negros são lugares de moradia, lugares de passagem, lugares de trabalho, lugares de encontro, lugares de sociabilidade, lugares que comungam passado e presente e assim lugares de histórias. A visita a lugares específicos durante o percurso permite a afirmação de histórias e de culturas negras na cidade, considerando que as trajetórias da população negra e afrodescendente foram trajetórias apagadas da história oficializada. O próprio ato de percorrê-los permite uma retomada e um compartilhamento de novas e velhas histórias.

Como vimos, os territórios negros do centro foram ocupados, desocupados a força e reocupados. Ocupar o centro com a finalidade de “territorializar” é apropriar-se destes espaços para sociabilidade e visibilidade. Esta “retomada” dos territórios negros é

²⁹ O Museu do Percurso do Negro faz parte do programa Monumenta do Ministério da Cultura. O programa Monumenta presente em Porto Alegre desde 2001, tem por objetivo atuar em sítios históricos urbanos, não apenas recuperando-os, mas criando referenciais para a prática da gestão sustentada do patrimônio cultural, conforme informações contidas na página da prefeitura. Disponível em: http://lproweb.procempa.com.br/pmpa/prefpoa/vivaocentro/default.php?p_secao=110
O objetivo do Museu é “visibilizar a comunidade afro-brasileira com a construção de arte em espaços públicos da cidade”, conforme consta no blog (<http://museudepercursodonegroemportoalegre.blogspot.com.br/>) do museu. Ainda conforme o blog, as ações do Museu oferecem a visualização de espaços marcantes para o negro na cidade gerando os percursos que referendam as resistências e a passagem dos ancestrais por lugares territorializados pela comunidade negra.

promovida pelo próprio projeto que produz um encontro com as memórias e narrativas relativas a cada território, memórias que vão além dos registros oficiais.

Com o projeto, enfatiza-se a presença das populações negras na cidade, sugerindo uma resignificação, uma “reterritorialização” destes lugares, buscando novas formas de ver e experienciar a cidade. Contudo, o que está em jogo não é só a visibilidade destes territórios, mas o modo como o protagonismo negro está sendo visibilizado ou invisibilizado. Um dos objetivos do projeto é também mudar a forma negativizada como estes espaços são vistos e a forma como as histórias da população negra e afrodescendente é concebida na cidade, disputando narrativas oficiais da constituição de uma cidade a partir de seu centro e não mais como protagonista na periferia. Aliás, o foco é lembrar o fato de que levaram a população negra para a periferia, os retirando do centro.

1.4 – Entre o visível e o invisível: de qual (in)visibilidade estamos falando?

Ao passar por lugares marcantes na história da população negra em Porto Alegre, uma parte de uma história, muitas vezes desconhecida ou deixada de lado, se revela. O que sabemos sobre o negro além da escravidão? Ao nos questionarmos sobre isso é possível perceber que a marca de escravizado foi uma marca que durante muito tempo parece ter sido suficiente para caracterizar o negro, esquecendo, muitas vezes, que eles foram forçadamente inseridos no sistema econômico escravista.

Em muitos livros didáticos o negro aparece enquanto aquele que foi considerado como uma mercadoria, como aquele que foi explorado, aquele que mesmo depois de liberto não teve as mesmas oportunidades que os demais, para citar apenas algumas caracterizações possíveis dentro desta perspectiva que não mostra a resistência e a cultura do povo negro enquanto elementos positivos e importantes de serem conhecidos, por exemplo, para a formação do estudante enquanto cidadão.

José Antônio dos Santos (2013) nos lembra que não é somente na escola que esse estereótipo é reproduzido. Ao analisar as histórias e culturas negras retratadas em exposições, como os museus, constata que a escravização também marca estes registros. Conforme o autor:

No caso específico da população negra, ela foi historicamente marginalizada no processo de investigação, preservação e divulgação dos seus objetos culturais, materiais e imateriais. Quando houve algum interesse na cultura afro-brasileira ele foi marcado pelo estigma da escravidão, por estereótipos que reproduziam apenas o universo limitado dos meios de manutenção da relação senhor-escravizado. Correntes, limbabos, gargalheiras, liteiras, fotografias e outros tantos objetos que remetiam ao terror da escravidão foram apresentados ao público como ‘a história do negro no Brasil’. (SANTOS, 2013; 07)

Retratadas deste modo, reduzindo a escravização e a transformando na “história do negro no Brasil”, com todas as aspas que esta expressão merece, continuamos reproduzindo, através de diversas instituições, uma imagem negativizada para a população negra e afrodescendente. Não se quer negar esta realidade, mas mostrar estas histórias e realidades de modos diversos, sem enfatizar apenas o lado submisso e do sofrimento. Contribuindo com Santos, Bittencourt Júnior (2013) também analisando coleções de museus no Rio Grande do Sul, reitera esta percepção:

A relação senhor/escravo é compreendida como sendo marcada pela completa dominação por parte dos senhores, e a completa submissão por parte dos cativos. O senhor impunha sua autoridade e o escravo submetia-se a seu poder e desejo. São raríssimas aquelas representações que mostrassem alguma expressão da cultura do escravo (p.29).

Conforme Chalhoub (1990) a “coisificação” do escravizado é um dos mitos da historiografia brasileira. O autor critica esse mito questionando a submissão acreditada e reproduzida por alguns autores como Fernando Henrique Cardoso. Para Chalhoub a coisificação social é diferente da coisificação subjetiva. Os trabalhadores escravizados agiam, assim, de acordo com suas lógicas e pensamentos, o que não é apenas uma reação ou uma rebeldia, mas uma ação. Essa ação é, ao mesmo tempo, um agir e reagir. Este posicionamento faz com o autor valorize as subjetividades e conceba que, além de todo sofrimento e privações, os escravizados possuíam vidas e histórias diversas que também merecem reconhecimento. É nessa perspectiva que Chalhoub reconhece e apresenta as diferentes visões de liberdade para os cativos, que inclusive confere nome ao seu livro.

Diferente das percepções de Chalhoub, o que Santos e Bittencourt Júnior (2013) constatam é que esse mito da coisificação continua difundido nas instituições de memória, como os museus. Na mesma linha dos autores, Oliven (1996) concorda que a historiografia oficial do Rio Grande do Sul subestima a presença dos negros e dos indígenas no território, ignorando suas contribuições. Oliven (1996) lembra que, inclusive, na lenda “o negrinho do pastoreio”, muito conhecida no estado, o menino continua carregando um estigma: “embora no final da lenda ocorra a ascensão do Negrinho, ele continua prestando serviços aos outros, procurando aquilo que eles perderam” (Oliven, 1996; 26), ou seja ele continua escravo da vontade dos outros.

Nesse sentido, há uma extrema visibilidade para alguns fatos específicos e uma invisibilidade para outros. Em muitos casos, esta invisibilidade, é justificada, por haver um menor número de escravizados e por relações aparentemente mais “democráticas” entre senhores e escravo no sul do Brasil. Essa justificativa também é salientada por Oliven (1996) quando refere o famoso viajante francês, Saint Hilaire, que em sua obra registrou que no Sul os trabalhadores escravizados, das estâncias, eram mais bem tratados e que os senhores trabalhavam tanto quanto eles. Conforme o autor, estes fatores além de promoverem uma idealização da vida do escravizado no Sul, acabam simplificando e reduzindo a história da população negra na região, já que os registros historiográficos enfocam na ausência, na suposta pouca expressividade e não enfatizam as inserções e contribuições variadas desta população. A população negra e afrodescendente é visibilizada, mas é tratada como não relevante, reiterando uma negação do outro que mesmo de forma inconsciente produz e reproduz o racismo.

Como vimos, embora existam histórias registradas na historiografia oficializada sobre a população negra e afrodescendente, em sua maioria, elas limitam-se ao processo de escravização. Assim, a população negra e afrodescendente do Sul do Brasil, sobretudo do Rio Grande do Sul, não pode ser considerada sem história, mas com uma história enviesada que privilegia aspectos reduzidos dentro de um extenso campo de possibilidades.

As reflexões de Eric Wolf (1994) que analisa os grupos ou sociedades considerados “sem história” são importantes para pensarmos este caso. O autor diz que é necessário borrar as fronteiras entre as histórias ocidentais e não ocidentais. Para Wolf (1994), os processos históricos são múltiplos e interconectados, compreendendo um sistema-mundo, decompor este processo para ele seria falsear as realidades. Nessa

perspectiva os “com” e os “sem história” são participantes da mesma trajetória. Em sua visão, não podemos nos conformar, em escrever ou, no caso, contar, somente as histórias das elites vitoriosas e detalhar aspectos que reiteram a submissão dos grupos dominados. Há diversas histórias destes grupos considerados “sem história” que merecem atenção. E como é possível pluralizar essas histórias? Que histórias são essas?

Nesse sentido, o “percurso traçado” aponta para novas experiências e para rever os territórios sob outros pontos de vista. Vejamos como o “percurso traçado” se transforma em “percurso vivido”.

Capítulo 2

O percurso vivido

Neste capítulo, apresentarei as percepções, narrativas e memórias dos participantes e da equipe que compõe o projeto, bem como as trocas compartilhadas durante os percursos. Enfatizarei, de modo a recuperar a etnografia, as múltiplas vozes que dão vida ao percurso e que conferem sentidos aos territórios, percorrendo ponto por ponto.

2.1 – Pluralizando histórias

No relato da escritora nigeriana Chimamanda Adichie³⁰ (2009), ela compartilha a preocupação do “perigo de uma única história” refletindo sobre suas experiências de vida desde a sua infância. Para ela não há uma única história, mas uma diversidade de histórias. Uma única história, conforme sua perspectiva e com a qual concordo, cria estereótipos, e é apenas uma versão das inúmeras possíveis. A autora, então, propõe um equilíbrio de histórias³¹.

Miriam Chagas (2005), neste mesmo sentido, nos relata, a partir de sua experiência com laudos e pesquisas antropológicas, a importância da escuta instaurada nestes procedimentos e de como as comunidades quilombolas em questão nestes estudos valorizam tais trabalhos, atribuindo-os um caráter decisivo. As comunidades “transmitem” e “testemunham” suas próprias perspectivas, suas experiências históricas em relação à defesa de direitos que levam ao reconhecimento oficial de suas territorialidades.

Citando uma parte de um estudo antropológico realizado na comunidade quilombola de Morro Alto, no qual participou ativamente, Chagas (2005) relata uma “história viva”. Neste capítulo traz “histórias vivas” que foram trabalhadas em referência

³⁰Trata-se de uma comunicação oral cujo vídeo encontra-se disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=EC-bh1YARsc>

³¹ A reflexão realizada no capítulo anterior vai nesse mesmo sentido abordado por Chimamanda, é necessário que outras histórias sejam contadas, ouvidas e compartilhadas. Uma única história não consegue contemplar as diversas experiências vividas pelos atores ou pelos grupos.

às memórias da escravidão e que podem ser contrastadas com as narrativas da história oficializada. Ao contrastar estas narrativas, aparecem diferentes leituras acerca das experiências históricas, já que há histórias não contadas e algumas delas estão vivas nas memórias dos atores. O depoimento do senhor Ermenegildo, citado pela autora é um bom exemplo disso:

Era o pai do Machado. Era um senhor muito ruim (risos), muito maldoso, então com ele tinha que ser tudo nos trinques, que do contrário não tinha perdão. E tinha um escravo que vivia, que era desse senhor, chamava-se Bastião – Sebastião, mas na época era considerado um Bastião. Esse Bastião era escravo junto com a minha vovó e a avó do Manoel, que era a mesma, a vovó Teresa, a Floriana. Vovó sempre me contava isso aí muitas vezes. Ela, Floriana e a Libânia, a tia Libânia. Então, de manhã, todos os dias de manhã, levantavam de manhã, tinham que preparar a mesa do senhor este, com todos os conforto, e o Bastião ia pra mangueira tratar de uma vaca, tirar o leite para dar o café para o senhor, o Machado véio, e se passasse do horário ou se fracassasse alguma coisa, a sumanta era bonita. E o Bastião hoje em dia, eu permanecia abraçado nele pra todo o ponto-de-vista. E por que os outros dois maior nunca foram assim? O Bastião olhava, cumpria as ordens, mas tava sempre de corpo mole. Segundo dia ele disse assim para as colegas, para a vovó, a falecida Libânia, a falecida Floriana: ‘Hoje eu vou dar um jeito nesse homem’ (risos). E eles acharam que era brincadeira. Ele, à noite, tinha pensado: Vou apagar esse trem aí’. De manhã, quando foi pra tirar o leite, que tirava o leite que era pra ter o leite quentinho pra servir a mesa do senhor... Ah, e antes disso ele tinha que fazer – como é o nome daquele café? Daquele café que preparava em uma vasilha, os ‘pico’ do café ele levava lá no ubre da vaca e puxava, acho que era Camargo. Era um fortificante, aquilo ali é vitamina. Aquilo ali tudo do senhor, né? Aí o Sebastião foi lá e tudo isso. O senhor achou que ainda não estava a contento e xingou o Bastião. O Bastião olhou para o lado, não tinha ninguém a jeito, assim. Ele olhou pro senhor e o senhor saiu para pegar o crioulo e botar no tronco, colocar na forca, aquele não tinha muito tronco, era mais da forca. Daí, quando o senhor chegou a se aproximar da porteira, ele puxou uma vara de porteira, tamanho médio, assim, de ‘guamirim’. Puxou aquilo ali, botou a vara nas costa e arriou na cabeça do abobado do Machado esse. Ficou só a fotografia do miolo do véio no pau, do senhor na vara de porteira. Ele saiu dali, foi lá na senzala dele, na mesa do senhor: ‘Eu quero aí a merenda do senhor que eu quero passear, quero dar uma volta’. ‘Ah, tu tá louco, Bastião, não faz isso, quer me ver na forca?’ ‘Não, aquilo não incomoda mais ninguém, nem vai incomodar mais vocês nem os futuros netos, aquele lá eu matei’. E assim, ele foi lá na mesa, comeu a merenda do senhor, cumprimentou as colega, a minha avó e as demais todas, abraçou, e nunca mais. Sumiu no mato, meio que nunca... A vovó teve notícias dele muitos anos depois. Teve notícias dele que ele andava muito pras bandas de Rolante. Rolante era mata virgem, né? Era um fim-de-mundo e foi assim que teve notícias do Bastião. Depois não teve

mais notícia, mas em compensação começou a libertação, né? Começou o respeito, que daí começaram a encarar o negro com mais respeito'. (CHAGAS, 2005; 73-74)

O “heroísmo da própria libertação” (p.75), conforme a autora, marca esta narrativa do senhor Ermenegildo, uma narrativa diferenciada: afinal quantos registros conhecemos de escravizados que mataram os seus senhores? Bastião vira um protagonista, um exemplo de luta nas memórias desta comunidade. Quantas histórias invisibilizadas de diferentes protagonismos dos escravizados são desconhecidas?

A invisibilidade dessas histórias, conforme a autora, gera dor devido ao preconceito de não estar presente ou representado de forma diversa na história do Rio Grande do Sul e do Brasil. Nas palavras da autora: “A percepção de que não são vistos até hoje [quilombolas] como pessoas de direito, de que não são chamados a entrar na “História”, é revigorada a cada situação que os inviabiliza, os ignora e os despreza” (p.76), situação que ainda é agravada pela descendência imposta pela história de serem “negros escravos”. Buscam o reconhecimento de uma história apagada que resulte em direitos garantidos e concretizados. Neste sentido, buscam também “(...) uma troca de sinal: de uma experiência social excludente e estigmatizante para outra inclusiva” (CHAGAS, 2005;78).

Referindo-se a Chagas, Denise Jardim (2013) ressalta a importância de transitarmos da história oficializada para as histórias vivas, escutar as narrativas não hegemônicas, sobretudo nos processos de reivindicação de direitos, como é o caso das políticas de reconhecimento. Conforme Jardim:

É sob esse esforço, de tornar o indizível (a diferença racial como parte da trajetória social) algo visível, que as comunidades comparecem nesse espaço de interlocução, participando desse campo de forças, em que devem gerar decisões e inscrever-se nas histórias oficiais locais e regionais (p.25).

O projeto “Territórios Negros” se propõe a isso, ele conta histórias, narrativas e também permite que outras histórias sejam contadas, ampliando o número de narradores – o que mostrarei de modo etnográfico, ponto por ponto, a partir do item 2.3.1.

Assim, a história da população negra no Brasil não pode ser ensinada como começando na escravidão. Esta questão tem implicado que os negros mesmo sem ancestralidade de escravizados sejam lidos no contexto desta história (SEGATO, 2005).

É necessário rever processos aparentemente estabelecidos. Para tanto é necessário compreender que os signos são móveis, conforme nos ensina Rita Segato, e assim podemos desestabilizá-los, sacudir a estrutura, preenche-los de outros modos.

Neste sentido, a lei 10.639/03 possibilita: “Introduzir nos currículos de ensino brasileiro a possibilidade de reler a história brasileira realizando a crítica à invisibilização de indígenas e negros é parte desse percurso de valorização da diversidade brasileira e de uma releitura do ideário nacional” (JARDIM, 2013; 28). Assim a lei procura garantir, conforme o parecer 003/2004 do Conselho Nacional de Educação, direito igual às histórias e culturas que compõe a nação brasileira. E o projeto? De quais formas ele dá espaço para *novas* narrativas e histórias?

2.2 – Construindo histórias e memórias: trocando saberes

Durante as incursões em campo no ônibus, percebi que o projeto é um espaço de interlocução que permite muitas reflexões. As narrativas ali proferidas dão um novo sentido a esse espaço de reconhecimento. Tais narrativas se nutrem das contribuições coletivas, compartilhadas pelos participantes do percurso. De modo que as histórias podem ser construídas não só por militantes, intelectuais, mas também por “pessoas comuns”, como os alunos e professores, pessoas com trajetórias diversas e uma heterogeneidade nas condições sociais, cores e idades, que contribuem com suas experiências e saberes para pluralizar as narrativas históricas.

Deste modo, o projeto pode ser pensado na perspectiva de uma narrativa realizada em “zona de contato” (CLIFFORD, 1999), que contrasta histórias e agrega perspectivas. Penso este conceito a partir da situação proposta e relatada por James Clifford (1999) durante a análise de objetos de uma exposição indígena, na qual percebeu que o museu se transformou em algo mais que um lugar de consulta ou de investigação, ele se transformou em uma “zona de contato”. O conceito que Clifford tomou emprestado de Mary Louise Pratt, consiste em uma espécie de fronteira cultural. Esta fronteira cultural seria a interação do encontro colonial, trocas realizadas em situações assimétricas de poder. A autora define zonas de contato como: “o espaço dos encontros coloniais, o espaço em que povos geograficamente e historicamente separados entram em contato entre si e estabelecem relações permanentes que, em geral, incluem condições de coerção, desigualdade radical e conflito intratável” (PRATT apud

CLIFFORD, 1999; 238). Dadas as diferenças entre o caso analisado por Clifford e o projeto, é possível aproximar os dois, sobretudo no sentido de que os sujeitos se constroem nessa relação recíproca. Se o museu no caso de Clifford, e o projeto, no caso analisado, é também uma zona de contato, é possível pensar que sua estrutura organizadora não está apenas em uma coleção ou em uma história, mas está nas relações e nas trocas carregadas de poder e, sobretudo nas negociações de sentido.

Considerando o projeto “Territórios Negros” como uma zona de contato, por proporcionar um encontro – que não se caracteriza como conflitivo, mas como desestruturador – com a história oficializada e também com outras histórias que contrastam seus sentidos, na qual narrativas, histórias e saberes são construídos e compartilhados, é importante saber quais são as negociações e compartilhamentos, de quais formas são explicitados, por quem e onde.

A base desta consideração inicial advém de várias fontes. Para conseguir perceber o modo como o projeto estava sendo recebido pelos participantes, acompanhei de modo mais regular os percursos de outubro de 2013 a novembro de 2014. Além disso, tive acesso a algumas fichas de avaliação do projeto datadas de 2012, realizei entrevistas com a equipe do projeto e com um dos professores idealizadores no segundo semestre de 2014 e também conversas informais com outros atores envolvidos no projeto, seja por participação no percurso ou por ter auxiliado de alguma forma, como é o caso do atual assessor de relações étnicas na Secretaria de Educação do Município. Tanto nas observações, quanto nas fichas, entrevistas e conversas informais, observo as opiniões diversas, positivas e negativas, sobre o percurso. Reproduzirei, sobretudo, a partir dos relatos da observação direta, algumas “cenas” desse percurso.

Analisei 35 fichas de avaliação do projeto, de 3 professores e 32 alunos de duas escolas estaduais, sendo 3 professores e 16 alunos de uma escola e os 16 restantes de outra. Os alunos eram de turmas diversas do ensino fundamental, de 6ª a 8ª série. A cópia das fichas foi fornecida por uma das idealizadoras do projeto que trabalha na PROCEMPA. Na ficha, além de preencherem dados como idade, religião, raça/cor e turma, respondiam se a escola estava fazendo alguma atividade que contemplasse as relações étnico-raciais e se fizeram alguma atividade preparatória para o campo. Após responderem estas questões dissertativas, marcavam em um quadro as opções: ótimo, regular ou ruim, para os seguintes itens: ônibus, visita, explicação, folder e a visita ao quilombo. Por fim, respondem qual a importância da vivência, o que aprenderam, o que

mais gostaram e o que poderia melhorar. A ficha era preenchida na escola e entregue em até duas semanas depois do percurso para a coordenação do projeto, a não entrega das fichas implicaria a não possibilidade de refazer o percurso.

As respostas dadas nas fichas, bem como as percepções do percurso serão analisadas conjuntamente. Esta escolha de analisar conjuntamente permite que as percepções e respostas sejam comparadas, que seja possível perceber aproximações e distanciamentos entre as percepções dos participantes para os mesmos lugares.

Central no percurso e na troca de conhecimentos, memórias e histórias é a monitora do projeto - monitora ou o monitor, pois o coordenador em algumas saídas também assume essa função. Os monitores são aqueles que estimulam os participantes a tecer comentários sobre os territórios e sobre suas explicações. Quem são os monitores? Quem são as pessoas que compõem a equipe do projeto?

2.3 – Conduzindo o percurso: a equipe do projeto

A equipe do projeto é formada, atualmente, por três pessoas: o coordenador, o motorista e a monitora. A monitora pode ser pensada enquanto uma guia. É ela quem (re)³² apresenta os pontos centrais de Porto Alegre enquanto “territórios negros” aos participantes. Nesta (re) apresentação, além do contato visual, proporcionam um momento de reflexão sobre a cidade através de explicações históricas e memórias suscitadas pelos locais em questão.

Essas pessoas não estão no projeto por acaso, elas possuem, de alguma forma, uma identificação com a temática. O atual coordenador trabalha há 13 anos na Companhia Carris³³, está no projeto desde 2009, tem 40 anos, é negro, está cursando graduação em Administração Pública – pretende cursar História - e entrou no projeto como motorista. Na época em que foi convidado para participar do projeto estava compondo o Grupo de Trabalho do Povo Negro da prefeitura, representando a Companhia Carris. Um colega da empresa, que também era membro do GT, lhe fez o convite e como tinha disponibilidade e curiosidade, quis participar. Dentro da empresa, além de dirigir linhas regulares, dirigia também linhas especiais que consistem em

³² Coloco aqui a possibilidade de ser uma apresentação ou uma reapresentação pelo fato de alguns participantes já conhecerem os locais e possivelmente não associá-los enquanto “territórios negros”.

³³ Todas estas informações foram concedidas em entrevista realizada na companhia Carris no mês de outubro de 2014.

translados gratuitos para grupos que solicitam junto à prefeitura, como por exemplo, levar escolas de samba para eventos ou alunos para o Parque Harmonia na semana farroupilha.

Este colega que lhe fez tanto o convite para participar do GT quanto do projeto, foi a pessoa contatada em 2008 para disponibilizar o ônibus para o primeiro percurso. Este funcionário³⁴ da Companhia Carris, militante do movimento negro, era o responsável por disponibilizar estes translados e teve grande importância no início do projeto, uma vez que, de certa forma, foi ele quem articulou a equipe atual do projeto “Territórios Negros”.

Quando começou no projeto, o coordenador foi prestando atenção nos territórios. Ficou interessado na Colônia Africana, principalmente por ter parentes lá, e na Ilhota pela questão do futebol daquela região. Também na Colônia Africana foi a origem da escola de samba Bambas da Orgia, da qual ele faz parte, com o bloco carnavalesco “Os Turunas”. Nesse contexto de descobertas, passou a conversar mais com sua avó, dando mais valor as suas histórias.

Este interesse surgiu a partir das narrativas de uma das professoras idealizadoras funcionária da PROCempa, na época monitora, que conseguiu despertar esta curiosidade no motorista, hoje coordenador. Esta monitora abriu espaço para que ele pudesse contribuir com comentários sobre futebol, sobretudo sobre Inter e Grêmio. Quando passou de motorista a monitor sua fala mesclava informações tanto dos idealizadores que foram os primeiros monitores, quanto da sua avó e também dos componentes mais antigos da escola de samba Bambas da Orgia que conheciam a história de grupos negros naquela região. Além disso, passou a pesquisar além da história oral, livros e outras fontes que o ajudaram a compreender essas histórias.

Sua experiência pessoal também é contemplada em suas narrativas durante o percurso. O coordenador costuma compartilhar com os participantes do percurso que não se considerava negro, pois não sofria racismo. Segundo ele, sua família era considerada negra de “alma branca” devido à situação financeira elevada em comparação aos demais negros. Esta narrativa, na maioria das vezes, provoca risos entre os participantes devido ao tom escuro de sua pele. Entretanto, isso nos mostra que sua identificação positiva enquanto negro veio somente após a sua inserção no projeto. Em

³⁴ Conforme informações recebidas da atual equipe do projeto, este funcionário da Companhia Carris encontra-se locado na empresa pública de transporte e circulação - EPTC.

outras palavras, o que estava em jogo era uma releitura de características que eram subsumidas em uma aceitação estratégica e não enunciação da cor, e que no projeto sofreu uma releitura e afirmação de identidade através de outros parâmetros.

Outra narrativa recorrente do coordenador é sua experiência em Salvador. Na capital da Bahia questionaram se ele era carioca. Ao afirmar ser gaúcho, o comentário gerara espanto, pois, segundo ele, não sabiam que existia negros no Rio Grande do Sul.

O coordenador sempre ao falar dos negros se refere como “a gente”, “nós” e faz questão de frisar aos participantes uma sutileza que faz diferença no entendimento do sistema escravista, a diferença entre escravo e escravizado. O escravo seria um indivíduo passivo, já o escravizado um indivíduo a quem foi imposta uma condição.

Em relação a monitora, o coordenador considera seu jeito de conduzir o percurso mais “direto”, já que a monitora é professora de história. A monitora³⁵ trabalha há 6 anos na Companhia Carris e está há dois anos no projeto. Ela tem 54 anos, é branca³⁶, possui licenciatura em história e especialização em História e Cultura Indígena e Afro-brasileira – cursada após sua inserção no projeto.

Assim como o coordenador, ela também foi convidada para o projeto pelo funcionário, militante do movimento negro, responsável pelos traslados gratuitos na empresa. O contato entre eles ocorreu quando a monitora precisou de um ônibus para fazer uma saída com os colegas da faculdade. Neste contato, o funcionário, militante do movimento negro, ficou sabendo que ela cursava história e que tinha interesse pela temática do projeto. Passado algum tempo, ela foi convidada por este funcionário para participar do projeto.

Sua identificação com o projeto remete a memórias marcantes de sua infância. Aos 11 anos, teve que sair da Vila Dona Teodora, bairro Humaitá, zona norte da cidade, onde morava com sua família, pois a ameaça de remoção acontecia todos os dias. Antes que a ameaça fosse concretizada, a família saiu da Vila e foi morar na cidade de Alvorada, região metropolitana. Essa desterritorialização, segundo ela, a aproxima das narrativas que apresenta durante o percurso.

³⁵ As informações expostas foram concedidas em entrevista realizada no dia 10 de outubro de 2014.

³⁶ A branquitude da monitora já gerou comentários que questionavam a legitimidade da ocupação do seu cargo. No entanto, ela superou estes comentários através do seu empenho em fazer da melhor forma possível o seu trabalho.

Na entrevista, ela contou que quando estava no colégio e aprendeu sobre a escravização, ficou com muitas dúvidas. Ela sempre quis saber como aqueles indivíduos não reagiam às violências que sofriam, carregou esta curiosidade até a graduação. Hoje se sente muito feliz de poder ajudar a desmistificar estas dúvidas, ajudando num entendimento mais adequado sobre essa realidade. Neste sentido, o ônibus é, segundo ela, uma sala de aula alternativa.

Completando a equipe está o motorista que em alguns momentos também auxilia os monitores, sobretudo quando estes esquecem alguma informação. O motorista³⁷ tem 33 anos, é negro, trabalha há 4 anos na Companhia Carris e está há 2 anos no projeto. Ele também fazia os translados especiais, além da linha regular. O atual coordenador do projeto, ao encontrá-lo em um evento e notando que gostava de fazer estes trajetos especiais, o convidou para participar do projeto. Aceitou o convite sem conhecer o projeto. Entretanto, começou a pesquisar, sabia apenas que o negro tinha sido escravo. Hoje, se sente “orgulhoso de ser negro” ao conhecer outras histórias, tendo, conforme afirmou, “mais argumentos”.

Ao conhecer um pouco sobre quem são os membros da equipe e como chegaram até o projeto, faz-se importante saber também de qual forma o conduzem. Dentro do ônibus, o trabalho de contar histórias pode ser pensado como um trabalho de narração. Assim os monitores e, porque não, alguns participantes tornam-se narradores.

Conforme Walter Benjamin (1980): “O narrador colhe o que narra na experiência, própria ou relatada. E transforma isso outra vez em experiência dos que ouvem sua história” (p.60). Esta troca de experiências permite estabelecer uma relação entre o narrador e o ouvinte já que há, de certa forma, o “(...) interesse em reter a coisa narrada” (BENJAMIN, 1980; 66). Durante o trajeto e observando os compartilhamentos realizados, a distinção entre narrador e ouvinte é colocada em questão, uma vez que há uma relação de troca entre as duas funções que acabam se fundindo, o narrador aprende ouvindo e o ouvinte também tem possibilidade de narrar.

Para Daisy Barcellos e outros autores (2004) “(...) essas narrativas contadas e recontadas por membros da comunidade, representam o modo de atualização dos significados ligados a sua memória” (p.369). Embora não se possa afirmar que no caso do ônibus exista uma comunidade, grande parte das narrativas remetem às memórias.

³⁷ Estas informações foram concedidas em entrevista realizada no dia 09 de outubro de 2014.

Segundo Michael Pollak (1992) a memória é um fenômeno seletivo, é construído consciente e inconscientemente. Para o autor, a memória contempla acontecimentos vividos por ela ou por outros, por outros é considerada “memória herdada”. Além de memórias, narrativas, histórias, são levantadas também muitas questões e reflexões. Nesse caso, o próprio percurso é um lugar de narrativas que revistam memórias e as apresentam sob novos aspectos, como descobertas identitárias. Vejamos, então, ponto por ponto, as percepções dos participantes a partir das narrativas dos monitores.

2.3.1. - Largo da Forca: entre a morte e o tambor



Mapa: Daniele Machado Vieira

A primeira parada realizada é no antigo Largo da Forca (1830-1860), atual Praça Brigadeiro Sampaio³⁸, localizada no início da Rua dos Andradas, onde está situado o tambor. Neste ponto, os participantes descem do coletivo e escutam explicações próximos ao monumento.

No Largo da Forca, conforme os monitores, 22 pessoas foram enforcadas – já que, na época, existia a pena de morte no Brasil – em sua maioria negras. Os enforcados eram escravizados fugidos e os demais escravizados, bem como boa parte da população,

³⁸ Brigadeiro Sampaio é considerado o patrono da infantaria brasileira.

eram chamados para assistir o enforcamento. O tambor, inaugurado em 2010, marca este território, sendo este, segundo os monitores, o primeiro marco da “Porto Alegre Negra”. Conforme o Museu de Percurso do Negro, responsável pelo monumento:

O tambor na praça evoca aqueles tambores que bateram em diversas comunidades africanas, pulsando no coração do Centro Histórico e por toda a cidade de Porto Alegre. Seus sons conduzem os valores, a visão de mundo afrodescendente e também são constitutivos da identidade cultural portoalegrense. (BITTENCOURT JUNIOR; SOUZA, 2010; 164)

O tambor, conforme os monitores, é amarelo em homenagem a Oxum. Oxum é um orixá feminino relacionado às águas doces, a beleza e a riqueza, ela é a dona do ouro.

Conforme as explicações, o tambor era o “celular” da época, era a forma de comunicação dos escravizados tanto física quanto espiritualmente. O tambor possui grande importância dentro da religiosidade de matriz africana, pois permite a comunicação com os deuses e demais entidades.

A primeira reação que quero apresentar é de um menino negro de aproximadamente 8 anos que estava fazendo o percurso com sua mãe. Ao descer do ônibus, ele olhou o tambor e questionou: “Aquilo é dos negros?” assim que a monitora respondeu positivamente o menino muito feliz exclamou: “Show de bola!” e foi observar o tambor de perto. A reação de felicidade de um menino negro ao ver um monumento “dos negros” me chamou atenção. A cena nos mostra o quanto a identificação através de obras no espaço público refletem nas experiências pessoais e coletivas e até mesmo na auto-estima.

As imagens do tambor também despertam interesse nas crianças. Em uma turma de 2º e 3º ano de uma escola municipal, enquanto a monitora explicava, as crianças, de 8 e 9 anos, observavam com atenção cada imagem contida no tambor. As ilustrações são do pintor e desenhista Pelópidas Thebano e conforme o Museu de Percurso do Negro retratam:

(...) os soldados farroupilhas, os lanceiros negros, os negros injustiçados, as quitandeiras, os sambistas, os batuqueiros, os capoeiristas, os trabalhadores, os estudantes negros, as crianças, as mulheres negras, além de figuras representando a

afirmação da auto estima da etnia negra mediante lutas sociais e políticas”.
(BITTENCOURT JUNIOR; SOUZA, 2010; 156)

Entre as imagens, os capoeiristas e as mulheres negras foram as que fizeram mais sucesso entre eles. Esta mesma turma também ficou interessada nas explicações históricas mais gerais sobre a cidade. Os alunos gostaram de saber que a atual Rua dos Andradas era a Rua da Praia, uma vez que o Rio Guaíba vinha até as proximidades da rua. Uma das professoras lembrou que na Feira do Livro³⁹ tinham visto fotos antigas da cidade, sobretudo de mulheres lavando roupas no rio. As crianças, fugindo da temática, questionaram sobre o transporte na época, questionaram se além de cavalos, citados pela monitora, também eram usados bois e touros. É um desafio para os monitores manter o interesse dos participantes prioritariamente na questão da negritude.

O tambor também gera uma possibilidade de reflexão sobre os países africanos na atualidade. Alguns alunos do 5º ano de uma escola particular não acreditaram que hoje existe telefone celular no continente africano, para eles o tambor, como aparece em alguns desenhos, ainda é a forma de comunicação entre os indivíduos. Além disso, o tambor também resgata figuras importantes da cidade de Porto Alegre, como Mestre Borel, Walter Calixto Ferreira, grande tamboreiro da religião afro-brasileira falecido em 2011. Mestre Borel foi citado por uma turma de tutores de um curso a distância que trata da história e cultura africana e afro-brasileira.

No geral, os alunos gostam muito da parte final deste ponto quando são convidados a tocar o tambor. Um dos alunos de uma escola de Rio Grande chegou a sugerir que colocassem uma escada para que pudessem bater na parte de cima do monumento.

Mesmo com a materialidade do tambor, o ponto que chama muita atenção e desperta a curiosidade dos participantes é a questão da força. Os participantes querem saber, sobretudo onde era o local das execuções. A monitora explica que ninguém sabe ao certo onde era este local, esta informação basta para que os participantes, em sua maioria adolescentes, fiquem especulando onde seria este local.

³⁹ A Feira do Livro de Porto Alegre é um evento tradicional da cidade que ocorre anualmente desde 1955 na Praça da Alfândega (Largo da Quitanda). Neste evento, muitos livreiros expõem seus livros para venda e ocorrem diversas atividades culturais e de recreação.

É também na praça onde as narrativas sobre a chegada dos africanos ao Brasil é comentada. Uma professora explicou que pouco depois de chegarem, os escravizados eram submetidos ao que ela denominou de “ritual do esquecimento”. Os escravizados eram obrigados a dar voltas em torno de uma árvore apanhando até “esquecer” seu nome, sua idade e suas lembranças ligadas a sua família e país de origem. Após “esquecer” eram rebatizados e começavam a ser explorados. Esta narrativa foi incorporada a explicação da monitora que além de contar este fato, faz com que os participantes se coloquem no lugar dos escravizados, fazendo com que reflitam sobre a situação de violência e sofrimento a que eram submetidos. Os alunos ficam apavorados. Em um dos percursos uma aluna negra da turma de 3º ano do ensino fundamental comentou: “Eu não esqueço o meu passado”.

Nesse jogo entre passado e presente, começando o percurso com o sofrimento dos castigos e da pena de morte, indo para o tambor como o primeiro símbolo da negritude da cidade, que remete a comunicação entre mundos, o estar na praça proporciona um misto de interesses e sentimentos. Continuando o percurso, ainda com sofrimentos, castigos e injustiças, o segundo ponto é o Pelourinho em frente a Igreja Nossa Senhora das Dores.

2.3.2 – O Pelourinho e a Igreja Nossa Senhora das Dores: injustiça, sofrimento e protagonismo



Mapa: Daniele Machado Vieira

A segunda parada é no Pelourinho localizado em frente à Igreja Nossa Senhora das Dores. A Igreja Nossa Senhora das Dores é a igreja mais antiga de Porto Alegre. O prédio começou a ser construído em 1807, entretanto a igreja só foi inaugurada em 1903. Esta demora na construção da igreja é atribuída popularmente⁴⁰ a história de um escravizado, Josino ou Jósimo, que foi acusado injustamente de um roubo. Uma das versões desta história é que o “senhor” do escravizado roubou a coroa de uma santa para dar para sua noiva, quando o crime foi descoberto o “senhor” colocou a culpa no escravizado que, sem direito a defesa, foi enforcado. Outra versão é que o escravizado foi acusado de ter roubado materiais de construção da obra da igreja. O escravizado antes de ser enforcado disse que se ele fosse inocente o “senhor” nunca veria aquela igreja pronta.

Há um grande mistério em torno disso, devido a demora tanto da construção das torres, quanto das reformas da igreja. Em um dos percursos no qual a equipe da Rede Bandeirantes de Televisão estava acompanhando, o cinegrafista comentou o caso referindo-se a força das palavras proferidas pelo escravizado: “Que boquinha”.

O caso do escravizado com a Igreja é muito conhecido, muitas professoras, alunos e público em geral conhecem a história. Em uma turma de tutores de um curso a distância que aborda a história e cultura africana e afro-brasileira, alguns questionaram, de modo irônico, o que um escravizado faria com material de construção, uma vez que, segundo eles, não teria como escondê-lo.

Uma professora de uma escola de Rio Grande comentou com os alunos a questão do número máximo de chibatadas que poderiam ser dadas no escravizados, que eram 40, e enfatizou o sofrimento e a dor causada: “Imagem 40 chibatadas?”. Os alunos ficaram impressionados. Contudo, o ponto que mais chama a atenção dos alunos é questão do consentimento da igreja com a violência praticada no Pelourinho. As reações mais interessantes vieram de alunos de uma escola particular católica. Uma aluna do 5º ano questionou: “E será que Deus gostava disso?”. Após esse comentário, a professora preocupada comentou comigo que assim que a aluna chegar à escola irá “incomodar” os padres, questionando sobre isso. Outro aluno também compartilhou a perplexidade da colega: “Eles tinham religião e escravizavam os outros?”.

⁴⁰Esta história encontra-se classificada como “lenda” no site da Igreja: <http://www.igrejadasdores.org.br/sites/igrejadasdores/lenda.asp>

As reflexões realizadas nesse ponto são, principalmente, em relação à religião católica da época e ao enfiamento de Jósimo a situação de injustiça que lhe foi imposta. Tais reflexões reforçam uma imagem sofrida dos escravizados, mas também chamam a atenção para o seu protagonismo e provocando ainda tencionamentos na imagem da igreja católica. Nesse sentido, o nome da igreja não parece ser à toa (BITTENCOURT JUNIOR, 2010). Da fé para o comércio, o terceiro ponto do percurso é o Largo da Quitanda.

2.3.3 – Largo da Quitanda: os comércios na cidade



Mapa: Daniele Machado Vieira

A terceira parada foi no antigo Largo da Quitanda (século VIII), atual Praça da Alfândega. O Largo da Quitanda era um ponto de comércio no qual produtos eram vendidos e trocados, sobretudo pelas escravizadas em seus tabuleiros. O Largo era considerado o ponto de maior movimento comercial da cidade na época. Era um ponto de fluxo onde os escravizados estabeleciam relações tanto entre si, quanto com a população em geral.

Atualmente, na Praça da Alfândega está situada a Pegada Africana. A Pegada Africana é outra obra do Museu de Percurso do Negro, do escultor, arquiteto e urbanista Vinicius Vieira de Souza. A pegada foi desenhada no chão com as pedras portuguesas

que calçam a praça. Nela é possível observar o mapa do continente africano, formando um pé, originando os demais continentes, formando dedos.

Este ponto não é muito comentado pelos monitores e por este motivo não costuma despertar curiosidade ou comentários por parte dos participantes. Os monitores não dispõem de imagens da Pegada para mostrar aos participantes. Contudo, ao falar de comércio, os alunos associam a comércio de pessoas, comércio de escravizados. Um aluno do 5º ano de uma escola particular católica questionou a monitora sobre como funcionava a compra e venda de escravizados:

Aluno: Tipo, tu dá 50 reais pela pessoa?

Monitora: É.

Aluno: Tá, mas se algum não servia para nada eles matavam?

Monitora: Não, eles arrumavam outro trabalho.

A associação entre comércio diretamente com o comércio de escravizados é um indicativo do que é marcante no ensino sobre o sistema escravista: o comércio de pessoas e a violência. Até aqui estes dois pontos foram trabalhados de forma a possibilitar outras visões, enfatizando os momentos de sofrimento e também de protagonismo, tentando ampliar os modos de ver essas histórias. No próximo ponto, continuamos no comércio.

2.3.4 - Mercado Público: o caminho das moedas



Mapa: Daniele Machado Vieira

A quarta parada é no Mercado Público construído em 1869 com mão de obra escravizada. O local é referência para as religiões de matriz africana, é o primeiro local a ser visitado no chamado “passeio” dos iniciados nestas religiões, por ser um local de abundância e por abrigar em seu centro, em uma encruzilhada, o assentamento do Bará. Um assentamento consiste na fixação de um orixá em um objeto através de práticas rituais. Bará é o Exú para o batuque, ele é um orixá mensageiro, é conhecido por abrir os caminhos.

No Mercado os participantes descem para conhecer o assentamento. Desde 2013, no centro do Mercado Público, no local do assentamento, há uma mandala construída com a técnica do mosaico, com sete chaves e sete correntes em referência ao Bará. Esta obra é outro marco do Museu de Percurso do Negro.

Chegando ao centro do Mercado, os monitores explicam sobre o assentamento e sobre as religiões de matriz africana. A monitora faz questão de frisar que o mal não está nos orixás, mas em quem faz o pedido a eles. Os incêndios sofridos pelo Mercado também são lembrados, ressaltando a proteção do Bará ao prédio e aos comerciantes.

Enquanto ouvem as explicações, os participantes, sobretudo os alunos adolescentes questionam porque muitas pessoas param para também ouvir as explicações: “Todo mundo vai parar aqui pra ver?”, aluno do ensino médio de uma escola estadual, “Porque tem tanta gente parando?” aluna ensino fundamental de uma escola municipal.

Nesta interação que ocorre no mercado, os participantes percebem o interesse que a religiosidade desperta nos freqüentadores do Mercado, obviamente alguns param olham um pouco e logo saem, todavia outros ficam até o final e aproveitam para elogiar, tirar dúvidas ou contar experiências pessoais para a monitora. Além de pararem para ouvir, alguns também contribuem com as narrativas dos monitores e fazem suas saudações a Bará, jogando moedas, bala de mel ou simplesmente dizendo: “Alúpo!”, palavra de origem Nagô que quer dizer “Salve”. Estas demonstrações da religiosidade fazem com que os participantes, sobretudo os alunos, percebam que há muitas pessoas praticantes destas religiões e que não há motivo para ter vergonha ou medo delas.

O medo, a vergonha e o pré-conceito são também elementos recorrentes da parada nesse território negro. Certa vez, presenciei uma aluna do ensino fundamental, de aproximadamente 10 anos, não querer descer do ônibus para ver o assentamento do Bará. Mesmo pequena, a aluna já tinha a idéia de que o Bará não era algo bom. A aluna

justificou que sua mãe sempre comenta que “é coisa do diabo”. A professora concordou que a aluna não descesse, contudo ao perceber que ficaria sozinha no ônibus, a aluna resolveu ir junto com os colegas, mas seu rosto mostrava a contrariedade. A turma ouviu as explicações, ela permaneceu em silêncio como se não estivesse prestando atenção. Contudo, no caminho de volta para o ônibus, todos pararam para observar as imagens dos orixás e de outras entidades que estavam expostas na loja, loja de artigos religiosos ligados às religiões de matriz africana, localizada dentro do Mercado. Os alunos, inclusive a menina em questão, ficaram encantados com as vestimentas e caracterizações das imagens.

Nessa linha, uma das professoras idealizadoras do projeto, que trabalha na PROCEMPA, contou, em conversa informal⁴¹, que no período em que foi monitora já foi chamada em tom de “acusação” de querer tornar os alunos batuqueiros, como se isso fosse um problema. Nos percursos que tenho acompanhado, noto, também, que muitos alunos questionam sobre a religião de matriz africana e contam suas experiências para a monitora e para os colegas em particular, nos seus grupos, e não para toda turma. Estas percepções revelam o quanto ainda tem que ser feito para que estes preconceitos não sejam reproduzidos e possam ficar apenas no passado.

Ao término das explicações que pretendem desmistificar as percepções negativas das religiões de matriz africana, os monitores convidam os participantes a pedir proteção a Bará oferecendo balas de mel ou moedas saudando com “Axé”, termo yorubá que significa força, energia e poder. Conforme a monitora, jogar uma moeda para Bará é equivalente ao sinal da cruz em frente a uma igreja católica. As moedas oferecidas a Bará viram a principal discussão nos percursos, independente do público.

Depois que as moedas são jogadas, os participantes são convidados a não dar as costas imediatamente ao orixá. Os participantes saem, então, após caminharem para trás. Neste período observam os trabalhadores da limpeza do mercado recolhendo as moedas jogadas, muitos inclusive usando as suas vassouras e pás para auxiliar no recolhimento. Os participantes ficam impressionados e questionam: “Porque pegam as moedas?”, professoras de Cachoeirinha, “Quem vai pegar a minha moeda?”, menino do público em geral. Com este tipo de questionamento recorrente, a monitora explica que a moeda é um metal que circula e precisa circular para garantir o sustento de cada um. Ela

⁴¹ Realizada no dia 12 de julho de 2013 na PROCEMPA.

explica que aqueles que precisam podem pegar as moedas, pois o pedido, a saudação já foi feita e aquela moeda não pertence mais a quem atirou. Mesmo com a explicação, poucos são aqueles que se contentam com ela. Um dos poucos que notei não ficar surpreso com o recolhimento das moedas foi um aluno de uma escola particular católica, ele associou Bará com o Buda, a partir de uma prática pessoal: “Eu sempre pego as moedas do Buda”.

Do comércio para as moradias, o próximo ponto trata do pós-abolição, abordando os locais de moradia dos ex-escravizados: a Colônia Africana.

2.3.5 - Colônia Africana: épocas e *status*



Mapa: Daniele Machado Vieira

O quinto território visitado pelo percurso é a antiga Colônia Africana, atuais bairros Rio Branco e Bom Fim e parte da cidade baixa, local onde os africanos e afro-brasileiros se estabeleceram no final do século XIX. A Colônia Africana era vista como “antro de vagabundos” (BOHRER, 2011), área desvalorizada na cidade que, juntamente com a Ilhota e o Areal da Baronesa, foi berço do samba. Hoje são bairros valorizados, marcados pela religiosidade e símbolos judaicos, como as sinagogas.

A passagem por este território é rápida. Os monitores explicam alguns fatos sobre a abolição, já que este território faz a passagem para o pós-abolição, enfatizando o contexto da época sem glorificar a Princesa Isabel. Comentam sobre o grupo Palmares e

o questionamento deste grupo em relação ao 13 de maio, que eles consideram “abolição sem estrutura”. O grupo Palmares composto por Oliveira Silveira e outros intelectuais negros, foi responsável pela pesquisa que sugeriu o dia 20 de novembro, data da morte de Zumbi, como dia da consciência negra.

Esta explicação, sobretudo no público em geral costuma gerar desconforto. “Porque o 13 de maio não é importante?” “Porque na escola enfatizam a figura da Princesa Isabel?”. Uma senhora de aproximadamente 50 anos ficou surpresa ao perceber que a Princesa Isabel não era tão “boazinha” como ela pensava.

O comentário dos monitores explica ainda algumas funções que os escravizados urbanos passaram a exercer no pós-abolição: como sapateiros, alfaiates, lavadeiras, entre outras.

Neste território, com uma turma de alunos bem pequenos a monitora questionou se eles sabiam o que era um escravizado, uma aluna imediatamente respondeu: “É aquele que apanha”. Essa resposta mostrou o quanto as imagens dos escravizados marcam, ela poderia ter respondido: “São aqueles que trabalham”, “Aqueles que sofrem”, entre outras possibilidades. A fala da aluna não foi explorada, gostaria de ter ouvido a resposta ao questionamento: “Por que eles apanham?”, fazendo refletir de outras formas sobre o sistema escravista. O próximo território envolve as diferentes formas de lazer, de ontem e de hoje: o Parque da Redenção.

2.3.6 – Parque da Redenção: liberdade e lazer



Mapa: Daniele Machado Vieira

A sexta parada é o Parque da Redenção (1888-1934), atual Parque Farroupilha, que ganhou este nome em homenagem ao centenário da Guerra dos Farrapos, sobretudo devido a uma exposição com esta temática realizada no local. Embora tenha ocorrido esta troca de nome, o parque continua sendo chamado de Redenção, palavra que não gratuitamente se remete a liberdade. Entretanto, a maioria dos frequentadores do parque não sabem o motivo de sua denominação.

Muito diferente de hoje, a Redenção era um local que despertava medo nos moradores, conforme depoimento do Senhor Jaime, antigo morador do bairro Bom Fim, registrado por Santos et al (2010):

A Redenção antes era um banhado, uma área sem saneamento e abandonada. Só era bem cuidada e oferecia segurança ali defronte da escola dos cadetes. O resto era mato. E a maioria dos moradores do bairro não gostava de atravessá-lo porque tinha medo de ser assaltado (p.52).

Assim como a Colônia Africana, a área do parque era alagadiça, “um banhado”. Na Redenção, os ex-escravizados costumavam se reunir aos domingos para praticar danças e jogos, além de piqueniques. A parada na Redenção é para que os alunos façam o lanche, contudo, muitas vezes, devido ao tempo, esta parada acaba não acontecendo. Antes da parada são apresentadas algumas comidas que os escravizados comiam e, possivelmente, levavam para os seus piqueniques, tais como: galinha com farofa, rapadura, pão com lingüiça, pipoca, entre outras.

Em um dos percursos acompanhei o lanche de uma turma de ensino fundamental, divididos em grupos por afinidade, notei que em um dos grupos o assunto era a religiosidade de matriz africana. Um grupo de alunas conversava entre si sobre os orixás e suas características, as professoras e a monitora participaram. A conversa foi produtiva no sentido de estimular o debate começado no Mercado Público sobre as religiões de matriz africana e as dúvidas e curiosidades que tanto os alunos quanto as professoras tinham. Passamos para o próximo território: a Ilhota.

2.3.7 – Ilhota: enfrentando o racismo



Mapa: Daniele Machado Vieira

A sétima parada é na antiga Ilhota, área também sujeita a alagamentos, delimitada pelo Arroio Dilúvio e Cascatinha. A Ilhota é mais um dos locais no qual se concentravam os moradores negros da cidade. Na área da Ilhota, hoje se localiza o Centro Municipal Lupicínio Rodrigues, nome que faz referência ao ilustre morador, o cantor e compositor Lupicínio Rodrigues. As explicações em torno da Ilhota concentram-se na questão do futebol. Na Ilhota, em uma praça localizada atrás do Centro Municipal Lupicínio Rodrigues, jogava a Liga Nacional de Football Porto Alegrense, popularmente conhecida como “Liga da Canela Preta”. Conforme José Antônio dos Santos (2011), “Liga da Canela Preta” foi uma expressão pejorativa para caracterizar a Liga Nacional de Football Porto Alegrense que recentemente foi ressignificada enquanto resistência negra:

Esse é mais um dos casos em que a história dos negros gaúchos passou a ser representada pelo movimento negro contemporâneo de forma positiva. O que era tratado de forma pejorativa pela grande imprensa da época como “Liga da Canela Preta”, conforme sobejamente afirmado pela historiografia que trata do futebol, atualmente é reverenciado como um dos ícones da resistência esportiva dos negros da capital (p.174).

Os monitores, neste território, enfatizam o enfretamento da Liga frente à Liga Metropolitana de Futebol que não aceitava negros. Conforme as autoras do livro *Colonos e Quilombolas*:

A segregação racial dos clubes da elite continuava a imperar e foi motivo para o surgimento da Liga da Canela Preta, congregando clubes que reuniam somente jogadores negros. A Liga nasceu no mesmo ano – 1910 – em que surgiu a Liga Porto Alegrense de Football e fazia contraponto ao racismo e ao preconceito que estava posto (SANTOS et al, 2010; 83)

Conforme narram os monitores, todos os times do estado do Rio Grande do Sul vieram jogar com os “Canelas Pretas”, exceto um. Ao questionar os participantes sobre qual seria este time, grande parte responde: “Grêmio”. Entretanto, para surpresa dos participantes este time foi o Internacional. Inclusive, conforme contam os monitores, a criação da Liga Nacional de Football Porto Alegrense foi impulsionada pelo pai de Lupicínio Rodrigues juntamente com outros companheiros negros, pois seu time, o Rio Grandense, não pode se inscrever na Liga Metropolitana de Futebol de elite devido ao veto do clube Internacional que impediu seu ingresso. Por este motivo, toda sua família passou a ser gremista, inclusive Lupicínio que compôs o hino do clube⁴².

O percurso mostra que o racismo não era exclusivo de um time ou de outro, mas que era uma prática generalizada entre os times da elite. Segundo os monitores, o Internacional contratou o seu primeiro jogador negro no final da década de 20, Dirceu Alves. O Grêmio somente no início da década de 50, Osmar Fortes Barcellos, o Tesourinha. Há divergências em torno dessas datas e em relação a quais seriam estes jogadores, mas aqui ficarei com a versão contada no percurso.

Em relação à polêmica a respeito do Grêmio ser um clube racista os monitores explicam as origens destes comentários:

Quando o Grêmio se instalou no terreno⁴³, a antiga dona, de origem alemã, fez uma cláusula para que o time não contratasse jogadores negros, pois ela não queria que

⁴² Para uma análise mais detalhada sobre racismo no futebol gaúcho ver: DAMO, Arlei Sander. *Futebol e identidade social: uma análise antropológica das rivalidades entre torcedores e clubes* (2002).

⁴³ Terreno do seu primeiro estádio, o Estádio da Baixada, localizado no bairro Moinhos de Vento em Porto Alegre.

negros jogassem lá e os dirigentes da época aceitaram. Se contratassem jogadores negros, poderiam perder o campo, conforme a cláusula.

A convivência dos compradores do terreno com a antiga dona, configura-se em uma prática lamentável de racismo. Recentemente, o Grêmio foi punido com perda de pontos na Copa do Brasil devido a prática racista de uma torcedora, embora na ocasião muitos outros torcedores tivessem a mesma atitude. A notícia ganhou repercussão nacional e em alguns percursos esta questão foi comentada. Os casos de racismo vêm sendo constantemente noticiados pela mídia, estão ganhando mais visibilidade, contudo ainda são tratados como sendo casos isolados ou como sendo exclusividade do futebol.

Além de suscitar reflexões sobre racismo, o percurso também faz com que entre os participantes mais experientes lembranças apareçam: “Quando eu era pequena existia a Ilhota”, professora de ensino médio, “Meu avô ainda se refere a esta região como Ilhota”, senhora de aproximadamente 40 anos do público em geral.

Próximo a Ilhota, na Cidade Baixa, está localizado outro ponto do percurso: o Museu Joaquim Felizardo⁴⁴, antigo Solar da família Lopo Gonçalves⁴⁵. O Solar é um prédio histórico tombado em 2007, que na época de Lopo Gonçalves era uma chácara.

Este ponto é visitado somente nas terças e quintas, devido a disponibilidade do Museu. O Museu está localizado na Rua João Alfredo, antiga Rua da Margem. A visita ao museu proporciona além de conhecer o acervo, conhecer o chamado “Espaço Senzala”. O “Espaço Senzala” é o local onde no período da escravização era, como o nome sugere, uma senzala. O espaço é pequeno, com o teto baixo, não possui janelas, possui apenas algumas aberturas, as chamadas seteiras, para que a segurança do solar fosse feita e armas pudessem ser colocadas nesses locais, tais aberturas serviam indiretamente para a entrada de ar e luminosidade. Sobre a senzala, Raquel Rolnik (1989) esclarece que:

É importante salientar que mesmo a senzala, desenhada pelos senhores brancos como espaço de confinamento dos escravos – fileiras de quartos sem janelas ou mobília fechando-se em pátios de onde se podia vigiá-los e comandá-los –, acabou por se configurar como território negro. Para os negros desterritorializados da África e trazidos ao Brasil pela máquina comercial européia, a senzala representava a submissão à

⁴⁴ O museu passou a fazer parte do percurso em março de 2013.

⁴⁵ Lopo Gonçalves foi um comerciante e político português de grande importância na cidade por ser um dos fundadores do Banco da Província e da antiga Associação Comercial de Porto Alegre.

brutalidade dos senhores. Porém, não eram só o olhar vigilante do senhor e a violência do trabalho escravo que estruturavam o cotidiano dos habitantes da senzala. Foi também no interior dessa arquitetura totalitária que floresceu e se desenvolveu um devir negro, afirmação da vontade de solidariedade e autopreservação que fundamentava a existência de uma comunidade africana em terras brasileiras. O confinamento na terra de exílio foi capaz de transformar um grupo – cujo único laço era a ancestralidade africana – em comunidade. (p.2)

Ampliando o modo de ver a senzala, Rolnik (1989) fornece subsídios para pensarmos uma cena que presenciei entre alunos do ensino médio. Um dos meninos negros com aproximadamente 16 anos, em tom de brincadeira, comenta com os demais, ao mesmo tempo que os empurra: “Vocês pediram para entrar na minha casa? Pediram?”. Esta cena foi paradigmática pra mim, o menino estaria também ressignificando a senzala? Ou estaria simplesmente associando a identidade do negro ao escravizado, mostrando a marca que carregam? Na hora, fiquei surpresa com aquela brincadeira, pensei em como ele estava se apropriando daquele espaço e em como estava se identificando. De fato, por mais que ele pudesse estar ressignificando aquele espaço, enquanto um espaço de sociabilidade, a identificação do negro enquanto escravizado é evidente.

Ainda no museu uma senhora idosa, do público em geral, comentou que sua bisavó havia trabalhado no casarão do museu. Estas duas situações descritas nos fazem pensar o quanto um comentário sobre as narrativas pode valorizar o sentido atribuído pelo narrador e também o quanto narrar a si mesmo é mostrar familiaridade com estes pontos da cidade. Da escravização, passamos pelo pós-abolição e agora chegamos a mais um local de resistência, com o reconhecimento da territorialidade: o Quilombo Areal da Baronesa.

2.3.8 – Quilombo Areal da Baronesa: território de resistência



Mapa: Daniele Machado Vieira

A nona parada é no Quilombo Areal da Baronesa, onde moram 67 famílias. Reconhecido em 2004 pela Fundação Palmares e em 2014, finalmente, titulado pelo INCRA. O Quilombo Areal da Baronesa consiste em um espaço de resistência na área central da cidade e é um território histórico do carnaval de rua de Porto Alegre, conforme Josiane Abrunhosa da Silva (1993).

A Avenida Luis Guaranha, que corta a área onde está situado o quilombo, é uma espécie de beco, rua sem saída, bem estreita, é uma das poucas travessas que resistiram na cidade após os projetos de reforma urbana. Luis Guaranha veio morar no local após o falecimento do Barão e da Baronesa, já que aquelas casas eram suas casas de veraneio. Ele foi um caixeiro viajante que não deixou descendentes, quando de sua morte a área foi repassada a Santa Casa de Misericórdia que passou a alugar a área para os escravizados. Anos depois, a Santa Casa cedeu a área para a prefeitura. Atualmente, no quilombo há 12 casas construídas pela prefeitura através do Departamento Municipal de Habitação, DEMHAB, além do antigo casarão do Barão e da Baronesa e de outras residências, incluindo casas de três pisos.

Essa história é contada por Fabiane, bisneta de escravizados e membro da diretoria da associação de moradores, assim que os participantes descem do ônibus e se

dirigem até a sede da associação de moradores do quilombo. Com o percurso, é possível que os participantes além de conhecerem um quilombo urbano, mudem a concepção de que quilombo é um lugar de esconderijo da fuga. Conforme explica Fabiane: “o quilombo hoje é um local de acolhimento e resistência”, um local de manutenção de um modo de vida.

É muito comum nas paradas no quilombo os participantes se atribuírem como descendentes de escravizados, lembrarem de parentes que moravam no entorno e contar experiências que tiveram naquele território ou que ouviram de seus familiares e amigos. Estes são os pontos que Fabiane destaca ao avaliar o projeto. Segundo ela é muito legal receber o ônibus do projeto, pois já receberam muitas pessoas que já moraram nas proximidades ou até mesmo na comunidade, recebem filhos e netos destas pessoas e retomam o contato. Assim além das informações sobre o quilombo, o projeto acaba aproximando pessoas que há muito tempo não viam. Estas pessoas trazem seus pais e seus parentes para também visitar o local.

A parada neste território proporciona mais que encontros, proporciona a possibilidade de entendimento da ressemantização do termo quilombo no presente. Conforme Abdias do Nascimento: “Quilombo não significa escravo fugido. Quilombo quer dizer reunião fraterna e livre, solidariedade, convivência, comunhão existencial” (NASCIMENTO, 1980; 263 apud ARRUTI, 2000).

Contudo, essa tarefa não é fácil. Em uma turma de alunos do ensino fundamental, 2º e 3º ano, após a monitora anunciar que o próximo ponto seria o quilombo um aluno sentado bem na frente exclamou batendo palmas: “Vamos ver os negrinhos!”. Ao chegar ao quilombo estes aluninhos fizeram muitas perguntas para Fabiane: “Aqui mora só negro?”, “Aqui tinha lugar para os escravos se esconderem?”, “Os escravos foram muito castigados?”. Pacientemente, Fabiane respondeu a todos os questionamentos tentando adaptar as respostas a uma linguagem mais pedagógica para que eles pudessem entender as diferenças do quilombo hoje. Um aluno negro, desta mesma turma, ficou muito contente ao saber que no quilombo são ministradas aulas de capoeira, bateu palmas e em seguida foi acompanhado pelos demais.

Entre os maiores noto que o que chama a atenção é o estado de conservação das casas antigas. Nas fichas de avaliação do projeto, por exemplo, há os registros: “O quilombo é muito atrasado”, “A prefeitura podia ajudar a melhorar o quilombo”, “O quilombo poderia melhorar porque tem muitas rachaduras”. Ao observar uma turma de

8 série de uma escola estadual, ouvi o seguinte diálogo entre dois alunos que avaliavam a estrutura do quilombo: “Tu moraria aqui?” o colega responde: “Não”.

Com a estrutura mal preservada e combatendo estereótipos, o quilombo recebe turmas diversas, em algumas noto que os alunos não sabem o que é um quilombo, nunca ouviram falar. Por outro lado, há turmas que demonstram além de curiosidade, uma base histórica. A turma de uma escola de Rio Grande antes de chegar ao quilombo foi questionada pela monitora:

Monitora: Vocês conhecem algum quilombo? Pode ser um bem famoso?

Alunos: Palmares.

Monitora: E quem era uma das lideranças deste quilombo?

Alunos: Zumbi

Monitora: Que alunos inteligentes!

Aluno: Fomos bem educados pelas melhores professoras de Rio Grande!

Os demais bateram palmas

Uma das professoras: Ainda bem que a diretora está aí!

Aluno: Viu? Salvei vocês! Risos

Criando um clima de descontração, essa turma de 5º ano se mostrou interessada e com conhecimentos prévios. Embora estivessem interessados em observar outros pontos da cidade que não conheciam, foram muito participativos e prestaram atenção durante a maior parte do percurso. Além de falar sobre Zumbi, comentaram a morte de Nelson Mandela, a insalubridade dos navios que traziam os escravizados para o Brasil e inclusive, sabiam que a cidade deles foi uma das que mais recebeu africanos, através do porto.

Outros pontos também chamam a atenção no quilombo como a questão da religiosidade. Uma professora de Cachoeirinha após ouvir Fabiane contar que as crianças iam para a catequese questionou: “Vocês estão deixando a cultura afro para seguir o catolicismo? Se a igreja foi tão ruim para o negro como disseram?”. Fabiane respondeu: “uma coisa não anula a outra”.

Da diversidade de percepções do quilombo para o último ponto do percurso: Largo Zumbi dos Palmares.

2.3.9 – Largo Zumbi dos Palmares



Mapa: Daniele Machado Vieira

O último ponto do percurso é o Largo Zumbi dos Palmares, localizado na Cidade Baixa. O Largo que homenageia o líder de Palmares é palco de mobilizações da sociedade civil e do movimento negro. Além de mobilizações, o Largo abriga feiras aos finais de semana.

Este ponto também não é muito trabalhado pelos monitores e a partir deste momento, assuntos gerais se intensificam. Em uma turma de ensino fundamental presenciei o início da volta para a escola com grande parte dos alunos cantando funk e colocando outras músicas no celular.

2.4 – Efeitos não esperados ou efeitos tão esperados?

A partir do que vimos em cada ponto do percurso nos territórios, é possível perceber que o projeto assume uma função de produzir conhecimentos a partir de experiências cotidianas, de falas que muitas vezes não seriam consideradas “importantes”. O compartilhamento de conhecimentos é um grande passo para o reconhecimento e para o estímulo de ações mais efetivas para mudar as realidades excludentes do nosso país. Sabendo que, infelizmente, é possível simplesmente

reconhecer sem que isso faça diferença nenhuma, uma forma de mexer as estruturas é produzir novos conhecimentos, compartilhá-los, fazer com que narrativas esquecidas, não contadas, ganhem espaço e visibilidade.

A visibilidade dada aos espaços denominados “territórios negros”, aos respectivos monumentos e conseqüentemente a população “afro-brasileira” através do projeto, atribui um reconhecimento a histórias e narrativas apagadas, garantindo como afirma Chagas (2005) uma “fala histórica” daqueles que durante muitos anos não foram e em algumas situações ainda “não são chamados a entrar na História” (p.76). Assim, o projeto tem possibilitado que a história possa ser ressignificada através de narrativas que vão além da história formal, abordando experiências vividas, refletindo sobre estereótipos e relações de poder.

Analisando esse processo atual do projeto, um dos idealizadores afirma que a partir das narrativas o indivíduo se transforma em coletividade. Neste sentido, a apropriação do projeto pelos participantes é também uma construção coletiva, uma vez que todas as narrativas vão se agregando e, a cada percurso, construindo novas formas de pensar a cidade e suas próprias relações.

Conforme este idealizador do projeto⁴⁶ o resultado de compartilhamento intenso de experiências e narrativas constituem-se em um efeito não esperado. As proporções que o projeto vem alcançando tanto em números quanto em conteúdo qualitativo surpreendem, sobretudo, aqueles que possuem envolvimento com o mesmo desde o início, isto veremos no próximo capítulo.

⁴⁶ Depoimento em reunião de avaliação do projeto, dia 10 de novembro de 2014.

Capítulo 3

Percursos do reconhecimento

Este capítulo aborda o que chamei de “percurso do reconhecimento”. Na primeira parte, apresento questões teóricas que norteiam a discussão a ser realizada. Em seguida, exponho alguns problemas do projeto tanto a partir das reivindicações da equipe e dos participantes, quanto das observações diretas realizadas. Por fim, mostro que, mesmo com problemas, o projeto está crescendo, auxiliando a reconhecer, mesmo não tendo o reconhecimento adequado.

3.1 – Reconhecer pra quê?

O projeto “Territórios Negros”, como vimos, está se constituindo em uma importante ferramenta de compartilhamento, produção e reelaboração de conhecimentos. Esses conhecimentos auxiliam na sala de aula e também fora dela a enfrentar os preconceitos, a entender com mais profundidade as histórias dos negros no Brasil, especificamente em Porto Alegre, e ainda, quem sabe, a reestabelecer a autoestima aos alunos negros. Nesse sentido, a partir dessas ações, entende-se o projeto enquanto parte de ações constituintes de uma política de reconhecimento.

É importante deixar claro o que se está entendendo por políticas de reconhecimento. A política de reconhecimento em questão – a lei 10.639/03 – está ligada a uma série de políticas chamadas de ações afirmativas. As ações afirmativas, conforme o parecer 003/2004 do Conselho Nacional de Educação, consistem em políticas que visam corrigir desigualdades raciais e sociais, corrigir desvantagens e marginalização criadas e mantidas por uma estrutura social excludente.

Nesta arena do reconhecimento, conforme nos lembra Jardim (2013), o diverso não é desigual *a priori*. Estar em condição de diferença, de ser diferente, não significa ser tratado como desigual. A diferença é mais do que “falta”, se refere, conforme a autora, a uma pluralidade de experiências que muitas vezes não são conhecidas ou são negligenciadas.

As políticas de reconhecimento estão dialogando diretamente com o poder hegemônico que invisibilizou, trouxe danos históricos a população negra e

afrodescendente e agora, de alguma forma, está reconhecendo as injustiças e tentando repará-las. Mas do reconhecimento na lei, na política, até o reconhecimento na prática está uma longa caminhada.

Pensando as políticas, Nancy Fraser (2007) traz uma reflexão unindo redistribuição e reconhecimento, pontos que, em muitas análises, como de Axel Honneth e Charles Taylor, estão dissociados. Esta separação traz um problema mais amplo, na visão da autora, que é a separação das políticas culturais das políticas sociais e das políticas da diferença das políticas de desigualdade. Para ela é necessário unir estas perspectivas, uma vez que a justiça hoje requer tanto reconhecimento, quanto redistribuição. Para dar conta desta união de perspectivas, Fraser propõe um modelo amplo de justiça. Contudo, nessa tarefa existem questões filosóficas complexas envolvidas, como noções de ética e da moralidade.

A estratégia usada pela autora para unir reconhecimento e redistribuição é não vincular o reconhecimento à ética, tratando o reconhecimento como uma questão mais ampla de justiça. Pretende, então, trazer o reconhecimento de volta para o campo a moralidade.

Para Fraser, o ato de reconhecer implica poder participar como igual, ter igualdade de *status*. Aqueles que serão reconhecidos devem deixar de ser “os outros” ou invisíveis, eles devem ser capazes de interagir com os demais, como um igual.

Refletindo sobre as questões levantadas por Fraser e situando a teoria no Brasil, Celi Pinto (2008) pondera que há uma falsa antítese entre Fraser e Honneth. Para Pinto, o reconhecimento é um conceito polissêmico e tanto o auto reconhecimento de Honneth, quanto o reconhecimento de Fraser enquanto *status*, não se excluem, eles seriam momentos distintos da luta política, podendo, inclusive, ser complementares.

A autora critica Fraser por esta crer que as leis são suficientes e que não é preciso que o sujeito se auto reconheça enquanto discriminado. Para Pinto, posição com a qual concordo, é no auto reconhecimento que a luta se fortalece e pressões são realizadas, tendo em vista até mesmo o cumprimento das leis ou a existência delas.

Pensando no caso brasileiro, as ações afirmativas, Pinto (2008) afirma que as noções de reconhecimento e de redistribuição estão em sua base. As ações afirmativas também são resultantes da ação de atores que se auto reconheceram e pressionaram o estado, reivindicando seus direitos.

Analisando a questão do auto reconhecimento, Rita Segato (2005) nos demonstra que a descrição de “se descobrir” negro, que às vezes permeia o relato identitário, é resultado de um aprisionamento em um “outro” social atribuído pela designação racial. Nesta linha, cita Frantz Fanon e Jean Amery/Hans Meyer quando se “descobriram” respectivamente negro e judeu:

(...) não foi deles que partiu um desejo de diferença ou reconhecimento como valor, mas tornou-se valor como contradiscurso depois da experiência de rejeição e da constatação de que estrutura e outredade são coetâneas e que, portanto, para os sujeitos assim marcados, somente resta existir na gramática social como outredade (SEGATO, 2005;7).

Assim, não escolhendo ser visto como alguém em sua singularidade histórica, mas sendo imposto a posição de “outro”, o negro se reconheceu politicamente enquanto negro e também através das políticas buscando ser reconhecido positivamente para que possa ser na sua diferença, mas não na desigualdade. Conforme Bernardino (2004): “As políticas de ação afirmativa para a população negra se constituem em políticas que reivindicam um correto reconhecimento da diferença” (p.35).

Mas de que tipo de reconhecimento estamos falando? Os apontamentos do texto do parecer do Conselho Nacional de Educação a respeito da lei 10.639/03 indicam uma reparação simbólica, através do reconhecimento, Conforme o parecer:

A demanda da comunidade afro-brasileira por reconhecimento, valorização e afirmação de direitos, no que diz respeito à educação, passou a ser particularmente apoiada com a promulgação da Lei 10639/2003, que alterou a Lei 9394/1996, estabelecendo a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileiras e africanas.

Reconhecimento implica justiça e iguais direitos sociais, civis, culturais e econômicos, bem como valorização da diversidade daquilo que distingue os negros dos outros grupos que compõem a população brasileira. E isto requer mudança nos discursos, raciocínios, lógicas, gestos, posturas, modo de tratar as pessoas negras. Requer também que se conheça a sua história e cultura apresentadas, explicadas, buscando-se especificamente desconstruir o 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. (...)

Reconhecer exige a valorização e respeito às pessoas negras, à sua descendência africana, sua cultura e história. Significa buscar, compreender seus valores e lutas, ser sensível ao sofrimento causado por tantas formas de desqualificação: apelidos depreciativos, brincadeiras, piadas de mau gosto sugerindo incapacidade, ridicularizando seus traços físicos, a textura de seus cabelos, fazendo pouco das religiões de raiz africana. Implica criar condições para que os estudantes negros não sejam rejeitados em virtude da cor da sua pele, menosprezados em virtude de seus antepassados terem sido explorados como escravos, não sejam desencorajados de prosseguir estudos, de estudar questões que dizem respeito à comunidade negra. (Parecer homologado – CNE/CP 003/2004, p.3-4).

O reconhecimento explicitado pelo parecer, que implica justiça e direitos, aponta para uma mudança de lógicas que vai além das relações escolares. O parecer traz elementos importantes para pensarmos em uma educação para a vida, para as relações cotidianas. Trazendo as consequências das atuais lógicas, como a evasão escolar que atinge, em sua maioria, alunos negros e o racismo através de apelidos e brincadeiras, o parecer reforça a importância da lei e de ações concretas para a mudança dessa realidade.

Contribuindo para a construção de reconhecimentos adequados para os negros e afrodescendentes, o projeto “Território Negros” possibilita que a partir da visita aos locais do percurso do negro na cidade haja maior conhecimento das contribuições desta população, uma valorização da sua identidade e uma apropriação da sua própria história. Assim, enquanto uma política de reconhecimento, o projeto contribui para reconhecer territórios, histórias e narrativas. Reconhece trajetórias, experiências e percursos. Reconhece invisibilidades, transformando visibilidades negativas. Reconhece e possibilita que aqueles que participam sejam multiplicadores desse reconhecimento.

De acordo com as preocupações que constituem o debate em torno da lei, o projeto promove reconhecimentos, mas de quais modos é reconhecido?

3.2 – Hierarquizando reconhecimentos

Quando falamos em projeto não estamos nos referindo a algo abstrato, mas a pessoas que pensaram esse projeto e também àquelas que estão fazendo com que ele exista. Ao ler o capítulo “Uma missão impossível” do livro “A miséria do Mundo” de Pierre Bourdieu (1997) pude refletir sobre essa questão. O autor nos apresenta duas

experiências de Pascale R. que é diretora de um projeto de reforma de imóveis em uma cidade média no norte da França. Ela é, atualmente, funcionária da prefeitura. Como funcionária da prefeitura, ela está engessada, não possui autonomia em seu trabalho.

Antes deste trabalho, Pascale já teve uma experiência com imóveis em outra cidade francesa. Nesta cidade, Pascale tinha mais independência, ela era responsável pelas moradias, ela podia mediar e, em alguns casos, até mesmo modificar as relações entre as pessoas. Nesta experiência, os moradores criaram juntamente com Pascale uma autogestão. Contudo, este sucesso não foi visto com bons olhos pela instituição para a qual Pascale trabalhava, foi visto como um fracasso. Este dilema vivido por Pascale foi retratado da seguinte forma pelo autor:

A antinomia entre a lógica do trabalho na área social, que não existe sem um certo militantismo profético ou um voluntariado inspirado, e a lógica da burocracia, de suas disciplinas e prudências, nunca é vista tão bem a não ser quando, obedecendo a ‘diretivas vindas do alto’, os funcionários se convertem ‘de um dia para o outro ao trabalho social’, especialmente, por ocasião do décimo plano: ‘de um trabalho que é inovação e convicção, além de relações de pessoas, chegamos a um trabalho institucional: então sim!... é uma verdadeira catástrofe (BOURDIEU, 1997;227).

Analisando exemplarmente o caso vivido por Pascale, Bourdieu nos coloca que as instituições burocráticas somente podem funcionar, visando melhorar ou modificar as condições estabelecidas, graças a inventividade ou ao carisma dos funcionários, em alguns casos mais em outros menos. Todavia, são nas brechas, nas margens que estas pessoas, responsáveis por fazer os projetos funcionarem, trabalham e podem contrariar lógicas impostas aos seus trabalhos.

Neste ponto, relacionando com o projeto “Territórios Negros”, percebo muita vontade de fazer coisas novas por parte da equipe, contudo a empresa atualmente responsável pelo projeto, Companhia Carris, alega não possuir verba para investir no mesmo. E embora seja um projeto municipal, a Secretaria Adjunta do Povo Negro parceira do projeto, também não possui verba para investir em melhorias.

No ano de 2014, o projeto teve que cancelar alguns percursos já agendados pelas escolas devido ao único ônibus de que dispõe estar estragado. O projeto funcionou durante alguns meses com outro ônibus da empresa, um ônibus branco, que não estava equipado com os materiais e adesivos que o identificam enquanto projeto. O ônibus

“oficial” adesivado do projeto tem 17 anos e não tem mais condições de uso, devido a empresa não trabalhar mais com marca do mesmo, o que dificulta na sua manutenção.

Os problemas com o ônibus⁴⁷ - o fato de não ter os equipamentos necessários ou por estes não estarem funcionando de forma adequada – têm gerado problemas à saúde da voz da monitora. A ausência do microfone e da aparelhagem para que ele funcione é algo que preocupa, pois desgasta e muito a condição vocal da monitora que, muitas vezes, na sexta feira está sem voz e assim não consegue ter o mesmo desempenho. Já a ausência de ar condicionado foi apontada por alguns alunos nas fichas de avaliação do projeto como algo que poderia melhorar.

O motorista do projeto contou que gostaria de dirigir um ônibus melhor, menos barulhento. Devido ao barulho, o ônibus já foi alvo de ovos de uma moradora, que mora em frente a Praça Brigadeiro Sampaio - Largo da Forca -, que estava incomodada pelo fato de todos os dias ter que ouvir os ruídos do ônibus. O fato de que um único ônibus, e motorista, é responsável por buscar uma escola na Zona Norte da cidade pela manhã e outra a tarde na Zona Sul prejudica o horário de almoço da equipe, fazendo com que tenham que “engolir uma comida rapidinho”, como comentou o motorista do projeto.

A ausência de mais pessoas na equipe, para que possam ter alguém responsável especificamente por confirmar os percursos com as escolas, faz muita falta. O que acontece é que muitas vezes há mudança nos agendamentos por parte das escolas e essas mudanças, algumas vezes, não são avisadas com antecedência à equipe. Com isso, eles acabam se deslocando até a escola sem necessidade e deixando outra escola que gostaria de fazer o percurso sem poder aproveitar o horário, uma vez que trabalham por agendamento prévio.

Além disso, falta também suporte pedagógico para que, por exemplo, o percurso seja adaptado às faixas etárias dos participantes, sobretudo dos alunos menores. Desse modo seria mais acessível para a monitora conseguir despertar e manter a atenção dos alunos. Entre muitas outras coisas que poderia citar, cito ainda a ausência de materiais de divulgação e de materiais imagéticos⁴⁸ como fotos e mapas, dentro do ônibus.

⁴⁷ Em entrevista, o atual diretor administrativo financeiro garantiu que este ano, o projeto terá um ônibus novo.

⁴⁸ O projeto hoje conta com estes materiais, mas são poucos.

Conforme o diretor administrativo financeiro⁴⁹ da Companhia Carris, que exerce o cargo há dois anos e meio, o projeto não possui investimentos externos e a Companhia Carris em situação deficitária, não possui condições de investir além do que já investe. Todos os custos do projeto são arcados pela empresa, tais como pagamento da equipe, manutenção do ônibus e combustível. O projeto “Territórios Negros” difere de outros projetos que a empresa apóia como o ônibus do Orçamento Participativo, Linha da Pequena Empresa, e ônibus Bicho Amigo, os quais possuem apoio de outras secretarias⁵⁰ que auxiliam na manutenção dos mesmos. O “Território Negros” é o único projeto exclusivamente da Companhia Carris.

O diretor reconhece que o projeto se mantém pela força da equipe envolvida. Segundo ele, pelo fato da Companhia Carris ser uma empresa “pública”⁵¹ e uma empresa muito antiga – fundada em julho de 1872, talvez a mais antiga de Porto Alegre em funcionamento – sua função não pode ser apenas transportar passageiros. Deste modo, a Companhia Carris, conforme afirmou, possui responsabilidades sociais com a população de Porto Alegre e é aí que o projeto se insere.

Ele frisou que a história da Companhia Carris se confunde com a história de Porto Alegre e que o projeto divulga a empresa. Para ele, que já fez o percurso, o projeto aborda uma temática inédita mostrando histórias desconhecidas para grande parte da população, na qual ele mesmo se inclui. É devido a este “ineditismo” que o projeto se mantém, sendo entendido como um diferencial da empresa.

Durante a conversa, o diretor salientou a relação da população, em especial da população negra, com os ônibus. Para tanto, trouxe a história de Rosa Parks. Rosa Parks foi uma mulher negra que se negou a levantar do seu lugar no ônibus para que uma pessoa branca se sentasse, episódio por ela vivido em 1955 nos Estados Unidos. Nesta época, os ônibus da capital do Alabama, Montgomery, possuíam os lugares destinados a brancos e negros separados por lei. Rosa Parks sentou-se em um lugar destinado aos brancos, nas primeiras filas, o motorista exigiu que ela saísse do lugar, mas ela se negou e foi presa.

⁴⁹ Em entrevista concedida dia 21 de janeiro de 2015 na empresa Companhia Carris.

⁵⁰ O ônibus do Orçamento Participativo que possui parceria com a Secretaria de Governança, Linha da Pequena Empresa que possui parceria com a Secretaria de Indústria e Comércio, e ônibus Bicho Amigo que possui parceria com a Secretaria Especial do Direito dos Animais.

⁵¹ A Companhia Carris é uma empresa de economia mista, na qual o município de Porto Alegre possui mais de 99% das ações. Para ser considerada pública uma empresa deve possuir 100% das ações em controle do estado, embora possa ser considerada uma empresa estatal, em termos econômicos não é uma empresa pública.

O ato de enfrentamento e resistência de Rosa Parks serviu de exemplo para que boa parte da população, sobretudo negra, fizesse um boicote aos ônibus, protestando contra o racismo. Martin Luther King foi um dos apoiadores destes protestos. Rosa e Martin foram importantes personalidades que, juntamente com muitos outros, lutaram pelos direitos civis dos negros nos Estados Unidos. Somente no ano seguinte, em 1956⁵², é que a segregação nos ônibus foi abolida em Montgomery.



Rosa Parks nas primeiras filas do ônibus em 1956⁵³.

Mostrando que a história de resistência de Rosa Parks começou publicamente em um ônibus, o diretor aproxima a empresa, Companhia Carris, do projeto “Territórios Negros”. Contudo, diferente dos anos 50 nos Estados Unidos, o ônibus do projeto tem o objetivo de promover equidade e não segregação.

Mesmo significando o ônibus de outra forma dentro desta temática, o projeto sofre com brincadeiras entre os próprios colegas da empresa. Conforme a equipe, os colegas chamam o ônibus do projeto de “Navio Negreiro” em alusão ao navio que transportou escravizados de países africanos para o Brasil do período colonial até o império.

Sobre estes comentários dos colegas da Companhia Carris, o coordenador afirma ser um erro seu de não visibilizar o projeto dentro da empresa. Contudo, muitos filhos de funcionários já realizaram o percurso em suas escolas e isso ajudou a modificar o que os pais sabiam e pensavam sobre o projeto. Segundo ele, os comentários de “Navio Negreiro” são recorrentes, embora a Carris seja uma “Senzala”, referindo-se ao grande

⁵² Entretanto, somente no final dos anos 60 é que todas as leis segregacionistas foram derrubadas nos Estados Unidos.

⁵³ Disponível em: <https://umhistoriador.wordpress.com/2012/12/06/o-registro-de-prisao-de-rosa-park/>

número de funcionários negros da empresa. Estes comentários são, em sua maioria, devido ao desconhecimento do projeto. O setor de comunicação da Companhia Carris divulga o projeto no site da empresa, há muitos funcionários que já demonstraram interesse em participar, mas o coordenador ainda não conseguiu conciliar a agenda do projeto com os horários dos colegas interessados.

Há ainda *brincadeiras* referindo o trabalho da equipe do projeto como algo mais fácil do que trabalhar em uma linha regular. A monitora, entretanto contesta a brincadeira, segundo ela, estaria em casa bem mais cedo se estivesse na “roleta”.

Fala-se da lei, do projeto e do reconhecimento que ambos potencializam, contudo onde estão as pessoas que poderiam de fato reconhecer os trabalhadores, fornecer melhores condições de trabalho, convidar mais pessoas para compor a equipe, melhorar o ônibus - e porque não ter mais um? – e os materiais, enfim, procurar fazer com que o projeto possa auxiliar a lei contando com mais recursos.

De que reconhecimento estamos falando quando constatamos uma situação como essa? Infelizmente, juntamente com tal temática, aqueles que trabalham com ela também são deixados de lado.

Assim, ao refletir sobre os atores envolvidos nas políticas de reconhecimento é possível perceber as diversidades dentro da política, há diversos níveis de reconhecimento em jogo. Há escalas de reconhecimento, como Honneth diz das liberdades. Há assimetrias no reconhecimento.

Há um nível macro no qual a política reconhece de forma mais geral, o que para alguns já basta. Nos projetos pontuais que visam a auxiliar as políticas, os “empecilhos” e também o desrespeito reaparecem. Todavia, mesmo com todas as ausências e faltas o projeto está conseguindo alcançar números consideráveis de atendimentos a instituições de ensino⁵⁴ e entidades⁵⁵ de Porto Alegre, região metropolitana e interior.

3.3 - Auxiliando os reconhecimentos: os resultados em números

⁵⁴ São escolas municipais, estaduais, federais, particulares juntamente com as instituições de ensino superior

⁵⁵ Estas entidades são ongs de assistência a criança e ao adolescente, instituições religiosas e filantrópicas, associações de moradores, órgãos e secretarias municipais e estaduais, entre outras.

Um dos modos de mostrar que o projeto está sendo reconhecido, sobretudo, pelo público escolar, é expor os dados quantitativos referentes aos atendimentos realizados pelo projeto. Os dados analisados foram fornecidos pela equipe do projeto. Estes dados consistiam em tabelas que registravam mensalmente a data, a instituição de ensino ou entidade, o número de participantes e a quilometragem para controle da empresa. Esta tabela era uma espécie de agenda que ia sendo alimentada pelo coordenador com os dados depois de cada percurso realizado.

A partir destes dados produzi gráficos – mais detalhados que estão nos anexos – e tabelas para efetuar a análise a seguir, tais dados ajudarão a perceber o crescimento do projeto nestes quatro anos, de 2011 a 2014. A escolha por este período deve-se ao funcionamento regular do projeto, que nos anos anteriores funcionava apenas na semana da consciência negra.

O projeto, de 2011 a 2014, conseguiu ampliar a abrangência de suas ações, tendo instituições de ensino e entidades participantes em dezenove cidades do estado⁵⁶ além de Porto Alegre. Assim, embora, a maior participação seja de porto alegrenses, outras cidades da região metropolitana e interior marcaram suas participações conhecendo os “territórios negros”.

Ano	Número de instituições de ensino e entidades participantes	Número de cidades	Número de percursos	Número de participantes
2011	43	1	99	3647
2012	93	5	196	6505
2013	126	11	317	9472
2014	132	14	338	11029
Total	274	20	950	30653

⁵⁶ As instituições de ensino e entidades de outras cidades marcam com a coordenação do projeto em um lugar central da capital, como o Gasômetro, por exemplo, e ao chegar são recepcionadas pela equipe que fará o percurso.

No ano de 2011, apenas instituições de ensino e entidades de Porto Alegre participaram do projeto. Em 2012, instituições de ensino e entidades de cinco cidades participaram – Porto Alegre, Alvorada e Viamão da região metropolitana e Lajeado e Santa Cruz do Sul do interior. Das cidades mais distantes, Santa Cruz do Sul – localizada a aproximadamente 150 km de Porto Alegre – participou do projeto através de uma universidade e Lajeado – localizada a aproximadamente 110 km de Porto Alegre - participou com uma escola particular religiosa. Em 2013, o número de cidades subiu para onze – Porto Alegre, Gravataí, Canoas, Viamão, Esteio, Sapucaia do Sul, Cachoeirinha e Santo Antônio da Patrulha⁵⁷ da região metropolitana e, Osório, Roca Sales e Lajeado do interior. De Osório – localizada a aproximadamente 105 km de Porto Alegre – participou uma faculdade, de Roca Sales – localizada a aproximadamente 145 km – participou uma escola da mesma rede de Lajeado que novamente realizou o percurso. Em 2014 foram quatorze cidades - Porto Alegre, Esteio, Canoas, Viamão, Alvorada, Cachoeirinha, Sapucaia do Sul, Novo Hamburgo, Eldorado do Sul e São Jerônimo da região metropolitana e Rio Grande, Teutônia, Lajeado do interior. Das cidades do interior Rio Grande é a mais distante, localizada a aproximadamente 320 km da capital, uma viagem de mais ou menos seis horas. De Rio Grande veio uma escola estadual participar do projeto, de Teutônia – localizada a aproximadamente 130 km de Porto Alegre - uma escola particular e de Lajeado novamente a mesma escola particular religiosa.

Em 2014, uma das instituições de ensino participantes foi a universidade estadunidense de Harvard, localizada na cidade de Cambridge. O projeto recebeu, em janeiro, 17 alunos que participaram de intercâmbio na PUCRS. A turma estava em Porto Alegre participando de um programa de verão da universidade gaúcha que contempla um curso de imersão linguística, social e cultural durante todo o mês. A realização do percurso foi idéia de umas das professoras ministrantes do curso, para que os alunos estrangeiros pudessem conhecer a cidade e conhecer um pouco da história da população negra em Porto Alegre.

Como o projeto conseguiu essa abrangência sem ter material de divulgação? Os materiais neste caso foram materiais humanos, foram os professores e demais participantes que fizeram esta divulgação e são juntamente com a equipe os

⁵⁷ Embora a cidade seja considerada como pertencente a região metropolitana, localiza-se a aproximadamente 80 km de Porto Alegre.

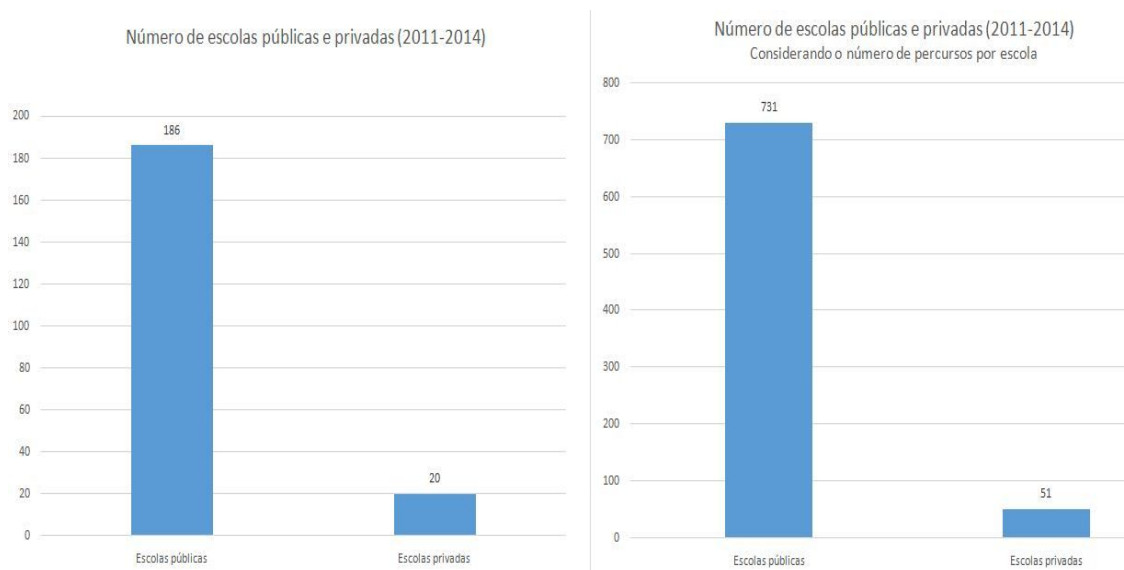
responsáveis por esta projeção que o projeto tem alcançado. A escola de Rio Grande, por exemplo, participou do projeto devido ao contato de uma professora da escola que tem uma irmã em Porto Alegre, também professora, que havia levado sua escola para participar do percurso.

Outro dado importante de se observar, na tabela acima, é comparar o número de percursos com o número de instituições de ensino e entidades participantes. Mostrando o quanto as mesmas instituições e entidades procuraram o projeto. Esta reincidência mostra o quanto os participantes ficaram satisfeitos com o projeto e, por este motivo, quiseram voltar.

Ano	Número de instituições de ensino	Número de entidades
2011	39	4
2012	79	14
2013	98	28
2014	115	17
Total	218	56

Separando o número de instituições de ensino das demais entidades, fica claro que as maiores participantes são as instituições de ensino, através dos professores e alunos.

Ano	Escolas Municipais	Escolas Estaduais	Escolas Federais	Escolas Particulares
2011	30	4	2	1
2012	29	40	2	3
2013	31	51	1	9
2014	28	67	2	10
Total	67	117	2	20



Especificando um pouco mais, fica claro também que os professores e alunos que mais participam são oriundos de escolas públicas, sejam elas municipais, estaduais ou federais. Nota-se uma queda significativa da participação das escolas municipais e um crescimento da participação das escolas estaduais⁵⁸. A diminuição da participação das escolas municipais, a partir de 2012, pode estar atribuída à saída da SMED do projeto, embora sejam as escolas que procuram a Companhia Carris para agendar o percurso. É possível que não haja o mesmo respaldo do projeto dentro da secretaria para divulgá-lo entre as escolas municipais, mesmo a assessoria de relações étnicas realizando este trabalho dentro da SMED. Nesse sentido, nota-se também que a partir de 2012, sem a SMED, o trabalho se intensifica no projeto.

⁵⁸ Embora o número de escolas estaduais em Porto Alegre seja bem superior ao número de escolas municipais e considerando o número total, as escolas municipais participaram mais em termos percentuais. Das 96 escolas municipais de Porto Alegre, 54 participaram, representando 56,25%. Das 260 escolas estaduais localizadas em Porto Alegre, 107 participaram, representando 41,15%. Contudo, o que observo é o aumento significativo, em termos absolutos, da participação das escolas estaduais de um ano para o outro.

Ano	Meses com maior número de percursos	Número de percursos
2011	Julho	19
2012	Outubro	32
2013	Novembro	50
2014	Setembro	55

Ano	Meses com maior número de participantes	Número de participantes
2011	Abril	704
2012	Outubro	1046
2013	Novembro	1575
2014	Setembro	1750

Em relação aos meses com maior número de percursos ou maior número de participantes é interessante notar que somente em 2013, novembro foi o mês com mais percursos e mais participantes. Este dado aponta para o fato do projeto e as escolas participantes estarem cumprindo um dos pontos abordados pela lei de que é necessário trabalhar os conteúdos da história e cultura africana e afro-brasileira não só nos meses de maio e/ou novembro, mas durante o ano todo. Assim, há procura pelo percurso o ano todo, embora haja intensificação em novembro.

Analisando somente as escolas de Porto Alegre por bairros, é possível o perceber o crescimento e a manutenção do número de bairros em que as escolas participantes estão localizadas nos dois últimos anos. O crescimento no número de bairros de 2011 para 2012 é expressivo, exatamente quando o projeto perde sua parceira, a SMED.

Ano	Número de escolas (Porto Alegre)	Número de bairros (Porto Alegre)	Bairros com maior número de escolas participantes ⁵⁹	Bairros com o maior número de percursos
2011	37	21	Restinga, Rubem Berta e Partenon.	Restinga, Passo das Pedras, Rubem Berta, Lomba do Pinheiro, Mário Quintana e Vila Nova.
2012	71	40	Rubem Berta, Partenon, Centro, São José e Mário Quintana.	Centro, Rubem Berta, Mário Quintana e Restinga.
2013	83	47	Centro, Restinga, Partenon e Cavahada.	Centro, Restinga, Aberta dos Morros e Cavahada.
2014	87	46	Cristal, Lomba do Pinheiro, Rubem Berta e Aberta dos Morros.	Centro, Aberta dos Morros e Cristal.

É possível notar também a repetição de alguns bairros como Restinga e Rubem Berta, como bairros com mais escolas participantes e com maior número de percursos no universo porto-alegrense. Estes bairros considerados de periferia são automaticamente relacionados a presença negra por terem grande parte de sua população negra que foi

⁵⁹ Cito apenas os três bairros com mais expressividade, em caso de mesmo percentual todos que estão entre os três primeiros são citados.

removida de áreas centrais, como foi apresentado no primeiro capítulo, e por este motivo podem não despertar curiosidade quando aparecem com grande expressividade. Por outro lado, o bairro Cristal, que em 2014 teve o maior número de escolas participantes do projeto, desperta curiosidade. O bairro Cristal localizado na zona Sul da cidade é considerado um bairro classe média/alta. No bairro estão localizados o Jokey Club do Rio Grande do Sul e o Hipódromo. A participação do bairro requereria uma análise específica: Quais são os ativismos do bairro? Porque o interesse dos professores em levar os alunos? Questões que permanecem sugestivas para incursões futuras.

No mês de maio de 2014, o percurso foi anunciado em jornais locais e não foi veiculado que era destinado prioritariamente a escolas. Muitas pessoas individualmente procuraram a atividade, intensificando a procura do chamado “público em geral”. Em setembro deste mesmo ano o projeto realizou um percurso diferente para comemorar o centenário do cantor e compositor gaúcho Lupicínio Rodrigues. Os “Caminhos do Lupi” foram realizados todos os sábados do mês de setembro, com grande procura, tendo lotação de dois ônibus por percurso. A iniciativa foi da própria Companhia Carris, uma vez que Lupicínio foi funcionário da empresa.

Em junho, mês de início da Copa do Mundo FIFA, evento que Porto Alegre também estava sediando, o jornal Zero Hora – jornal de grande circulação no estado do Rio Grande do Sul - divulgou o percurso anunciando que o projeto estaria contemplando o “público em geral”. Novamente, no mês de julho, o jornal Zero Hora voltou a anunciar o percurso. A partir desta divulgação aconteceram 12 percursos contemplando este público, sempre aos sábados, saindo do Mercado Público.

Em função da Copa do Mundo, Porto Alegre estava recebendo muitos turistas e muitos deles se reuniam atrás do Mercado Público, no Largo Glênio Peres, antes e durante os jogos. Nas proximidades, iniciava o chamado “caminho do gol”, percurso a pé que levava até o estádio Beira Rio, onde ocorreram os jogos da Copa, e a “Fun Fest” localizada no Anfiteatro Por do Sol, espaço que, além de transmitir os jogos, oferecia shows e outras atividades ao público. Em alguns percursos alguns passageiros ingressavam no ônibus “Territórios Negros” e questionavam se esta era a condução que os levaria até a “Fun Fest”.

O local onde o ônibus do projeto aguardava os participantes no Mercado Público, no Largo, era exatamente o mesmo local em que o ônibus “Linha Turismo” aguarda seus passageiros. Com objetivos diferentes os dois ônibus, propõem percursos

pelo Centro da cidade. Embora os dois visibilizem o Centro da cidade, o “Linha Turismo” prioriza espaços já consagrados como turísticos, espaços conhecidos e procurados por moradores ou por visitantes, o “Territórios Negros” com sua proposta educacional, apresenta espaços que, embora possam ser conhecidos, não remetem à presença negra que é marcada a partir da experiência com o percurso. A comparação entre os dois ônibus está nessa proximidade dos locais percorridos, observando seus respectivos “resultados” numéricos em relação ao número de percursos e de participantes.



Linha turismo

Fonte: Blog Gloss Tur⁶⁰



Territórios Negros

Fonte: Blog do Arquivo Público do Rio Grande do Sul⁶¹

⁶⁰ Imagem disponível em: <http://glosstur.blogspot.com.br/p/porto-alegre-e-demais.html>

O “Linha Turismo”, que existe desde 2003, possui duas opções de roteiros, um deles é no Centro e o outro na Zona Sul da cidade. O roteiro pelo Centro passa por lugares “atrativos históricos, arquitetônicos e culturais da região mais central, onde a cidade nasceu”, conforme o site da secretaria de turismo de Porto Alegre⁶². O ônibus da linha chama atenção, possui quatro metros de altura, dois andares e o andar superior é aberto. O passeio é cobrado, embora existam gratuidades para escolas municipais.

Linha Turismo

Ano	Número de roteiros	Crescimento (%)
2011	1053	0,77%
2012*	2255	114%
2013	2683	19%
2014**	2811	4,77%
Total	8802	-

* Aumento de dois ônibus na frota. **Aumento de um ônibus na frota, totalizando quatro ônibus.

Ano	Número de passageiros	Crescimento (%)
2011	49281	7,16%
2012	77039	56%
2013	72002	- 6,5%
2014	79121	9,89%
Total	277443	-

Os números do ônibus “Linha Turismo” são consideráveis. O roteiro já foi feito por mais de 270 mil pessoas, brasileiros e estrangeiros. Até 2011, o “Linha Turismo” operou com um ônibus, em maio de 2012 ganhou dois ônibus novos e em junho de 2014 para a Copa do Mundo passou a contar com mais um ônibus novo. Sua frota, atualmente é de quatro ônibus. Em 2012, como é possível perceber na tabela, ocorreu um grande

⁶¹ Imagem disponível em: <https://arquivopublicors.wordpress.com/2012/12/12/aplicando-a-lei-10-639-iv-territorios-negros-e-literaturas-afro/>

⁶² Disponível em: http://www2.portoalegre.rs.gov.br/turismo/default.php?p_secao=269

crescimento tanto nos números de roteiros quanto de passageiros, quando os dois ônibus novos foram incorporados à frota. Em 2013, houve um decréscimo no número de passageiros, embora o número de percursos tenha crescido. É importante deixar claro que 2013 foi o ano das manifestações que reivindicavam, entre outras pautas, sobretudo contra o aumento das passagens de ônibus. O grande número de pessoas participantes das manifestações fizera com que os ônibus de inúmeras linhas, principalmente os que percorrem o centro, se atrasassem devido a ocupação das ruas pelas pessoas. Embora estes atrasos não tenham influenciado diretamente os roteiros da “Linha Turismo”, a baixa no número de participantes pode ter sido influenciada pelo medo da repressão policial que estava ocorrendo nas ruas. É difícil precisar os motivos, mas também pode haver relação com clima ou com as greves das empresas de ônibus, como ocorreu em 2014. Com a Copa do Mundo, em 2014, o “Linha Turismo” voltou a apresentar crescimento no número de passageiros, tendo inclusive um ônibus a mais. E os números do “Territórios Negros”?

Territórios Negros

Ano	Número de percursos	Crescimento (%)
2011	99	***
2012	196	98%
2013	317	62%
2014	338	7%
Total	950	-

*** O funcionamento regular do projeto “Territórios Negros” começou a partir de 2011, embora o projeto exista desde 2009.

Ano	Número de participantes	Crescimento (%)
2011	3647	-
2012	6505	78%
2013	9472	46%
2014	11029	16%
Total	30653	-

Comparados aos números do “Linha Turismo”, em termos absolutos, os números do “Territórios Negros” ficam inexpressivos. É difícil comparar 950 percursos com 8802 roteiros e ainda 30653 participantes com 277443 passageiros. Entretanto, considerando que o projeto “Territórios Negros” não possui a parceria de nenhuma secretaria, que possui apenas um ônibus e uma equipe de apenas três pessoas, a aparente “inexpressividade” começa a se modificar. Percentualmente, o projeto “Territórios Negros” conseguiu números mais expressivos em relação ao aumento no número de percursos e de passageiros, exceto em 2012 quando o “Linha Turismo” agregou dois novos ônibus a sua frota.

O projeto cresceu sem que houvesse investimentos na equipe, que permaneceu com o mesmo número de integrantes e com apenas um ônibus, contudo seu trabalho foi bastante intensificado.

Após estas análises e com esses resultados fica difícil entender o porquê de não haver parcerias. Como a intensificação de suas atividades e a abrangência ampliada que expressam sua importância é invisibilizada? Como a estrutura tem permanecido apesar de poucos investimentos e da intensificação de demandas? Além destes questionamentos, é necessário refletir sobre a colocação dos autores: “(...) as políticas de reparação e reconhecimento parecem sofrer do mesmo problema a que vieram solucionar” (JARDIM; SALAINI, 2015; 203). Será? É o que pretendo ponderar no capítulo seguinte, revisitando dados etnográficos e quantitativos através do debate sobre racismo institucional.

Capítulo 4

O desencontro dos percursos: reconhecimento e racismo institucional

Neste capítulo busco possibilidades de respostas para a ausência de visibilidade e de investimentos no projeto, relacionando-o a outras políticas de reconhecimento. Apresento uma discussão sobre o conceito de racismo institucional e sua pertinência, revelando, além das responsabilidades dos discursos e poderes hegemônicos, as dinâmicas cotidianas que permitem evidenciar e mesmo compreender o projeto como um exemplo concreto de enfrentamento ao racismo institucional. Entendo que tais dinâmicas prejudicam os reconhecimentos almejados e ajudam a constituir o que chamo de desencontro de percursos.

4.1 – Racismo e políticas de reconhecimento: dificuldade e desafios

As dificuldades da equipe do projeto “Territórios Negros”, apresentadas no capítulo anterior, mostram o quanto há uma intensificação do trabalho da equipe e, não há, em contrapartida, uma atenção necessária ao fortalecimento do mesmo. Os resultados apresentados no capítulo anterior, por outro lado, mostram que mesmo com todas as deficiências, o projeto está crescendo significativamente no que tange ao aumento da demanda e alcance em diferentes cidades do estado. Assim, o projeto pode ser considerado um “sucesso” devido à grande procura. Mas essa falta de investimento e visibilidade chama a atenção. É algo que ocorre somente com este projeto? Como as políticas de reconhecimento, no geral, são vistas e vividas? Quais são as suas condições de funcionamento? Quais são os investimentos simbólicos e econômicos a que elas têm acesso?

No universo de políticas de reconhecimento no âmbito federal dos últimos anos, como citado no primeiro capítulo, sobretudo após a Conferência de Durban em 2001, têm sido implementadas no Brasil políticas de reconhecimento social. Um exemplo destas políticas é o ingresso por reserva de vagas pela autodeclaração racial nas universidades que desde sua implementação vem sendo debatido enquanto uma questão

“polêmica” devido às opiniões contrárias e favoráveis que mobiliza. Conforme estudo do Instituto de Pesquisas Aplicadas, IPEA:

O discurso da promoção da equidade racial tem sido, muitas vezes, entendido como um obstáculo à plena realização da concepção universalista do modelo de atuação das políticas e dos programas sociais, promovendo resistência das agências implementadoras (...) (IPEA, 2007; 225).

A polêmica gira em torno de haver reserva de vagas para negros, em assumir o enfrentamento ao racismo e à desigualdade decorrente dele. Contudo, o agravante parece ser falar em raça na universidade pública, lugar de prestígio e distinção. A existência das reservas de vagas pela autodeclaração racial nas universidades públicas faz com que um local que foi construído para as elites, sobretudo brancas, com pouca diversidade, possa contemplar outras experiências. As reservas de vagas pela autodeclaração racial existentes dentro do Programa Universidade para Todos, o PROUNI, conforme alerta Marcia Lima (2010) não são questionadas da mesma forma. O PROUNI existente desde 2004 consiste em um Programa do Ministério da Educação – MEC - que concede bolsas em universidades privadas aos estudantes que estejam em sua primeira graduação. Nas palavras da autora:

A forte reação à política de cotas, no entanto, não teve a mesma repercussão quando o governo implementou um programa de ações afirmativas no sistema privado, responsável por cerca de 80% das matrículas no ensino superior brasileiro. (LIMA, 2010).

As críticas ao PROUNI recaem, sobretudo, sobre o investimento e transferência de recursos ao setor privado (LIMA, 2010). Nesse sentido, o problema das cotas raciais nas universidades públicas é possibilitar a ocupação de lugares que desestabilizam construções sociais, fazendo com muitos destes alunos saiam de lugares subalternos e tenham ao menos equidade no acesso a universidade. O que está em jogo nessa crítica diferenciada são os diferentes acessos ao ensino superior, mostrando os locais que estariam destinados a cada um, reiterando o racismo.

Entretanto, nos debates cotidianos parece que se as reservas de vagas nas universidades públicas fossem apenas para estudantes de baixa renda todos estariam de

acordo. A questão de classe se sobrepõe a questão racial. Discutir sobre classe, reparar desigualdades econômicas é aceitável. Porque falar de raça no Brasil é tão complicado?

Não é novidade que o mito da democracia racial ainda compõe muitos imaginários e ações. O mito de que no Brasil haveria “harmonia” entre as raças auxilia a reprodução de um racismo dito velado. O racismo brasileiro é aquele que, no geral, não assume seu preconceito, que transfere para a meritocracia a origem das desigualdades, que enxerga brincadeira ou *bullying* em atos racistas em sala de aula, que tenta sempre estabelecer relações de equivalência com sua condição hegemônica “eu também não gosto quando me chamam de branquelo”, que nega as conseqüências de seus atos. É necessário assumir que a raça organiza, entre outras coisas, as relações sociais e as oportunidades econômicas. Para Kabengele Munanga (2012), neste sentido, o racismo no Brasil é um crime perfeito:

Quando você pega um brasileiro em flagrante de prática racista, ele não aceita, porque não foi educado para isso. Se fosse um americano, ele vai dizer: “Não vou alugar minha casa para um negro”. No Brasil, vai dizer: “Olha, amigo, você chegou tarde, acabei de alugar”. Porque a educação que o americano recebeu é pra assumir suas práticas racistas, pra ser uma coisa explícita. Quando a Folha de S. Paulo fez aquela pesquisa de opinião em 1995, perguntaram para muitos brasileiros se existe racismo no Brasil. Mais de 80% disseram que sim. Perguntaram para as mesmas pessoas: “você já discriminou alguém?”. A maioria disse que não. Significa que há racismo, mas sem racistas. Ele está no ar... Como você vai combater isso? Muitas vezes o brasileiro chega a dizer ao negro que reage: “você que é complexado, o problema está na sua cabeça”. Ele rejeita a culpa e coloca na própria vítima. Já ouviu falar de crime perfeito? Nosso racismo é um crime perfeito, porque a própria vítima é que é responsável pelo seu racismo, quem comentou não tem nenhum problema.

Na mesma linha de Munanga, está a afirmação clássica de Florestan Fernandes “o brasileiro tem preconceito de ter preconceito”. Embora a constituição declare que todos somos iguais perante a lei, algumas diferenças são toleráveis e podem ser discutidas, tendo políticas que não ganham a mesma repercussão, mas a raça não. Falar de raça incomoda. Incomodando, as políticas de reconhecimento mostram o quanto as políticas universalistas não dão conta das diversidades étnico-raciais e precisam cada vez mais de ações específicas. Conforme Nilma Gomes (2011) tais ações também devem observar para não diluir as questões raciais em “pluralidades culturais”.

Com este contexto, nas instituições públicas e privadas ainda há pouco lugar para este debate (LOPEZ, 2013b). As instituições resistem, questionam as medidas, conforme Lopez (2013a):

Todavia as redes de instituições que capilarizam o poder do Estado não são facilmente reconvertidas. Universidades públicas vivenciam debates intensos e dificultam a implementação de ações afirmativas. Instituições de saúde continuam a reproduzir princípios excludentes raciais e de gênero da biomedicina. E ainda observamos reações contra medidas reparatórias e de promoção da equidade por parte de sujeitos e grupos que manejam mecanismos de saber/poder. Enfim, não é só o Estado que parece resistir a essa reconfiguração. Esses processos revelam um jogo político em que a salvagarda de noções universalistas é mimetizada, por outros atores sociais, com a própria concepção de estado. (p.50)

Nesse sentido, o que acontece com o projeto, que visa a auxiliar uma política pública de reconhecimento, não é um caso isolado, mas é – mais – um caso revelador de uma situação. O caso da educação étnico-racial que contava com uma lei na LDB, mas precisou de reforços e conta com projetos, é o início desta teia.

O problema que o projeto “Territórios Negros” enfrenta, portanto, não está no acesso à política, mas em como ele funciona e se apresenta, com fragilidades, como vimos no capítulo anterior, frente a seu crescimento e de ampliação de sua abrangência. Faltam, ainda, além de investimentos, articulações com outras ações voltadas para a questão étnico-racial vinculadas à educação. O projeto poderia servir, por exemplo, para complementar a formação dos professores da rede municipal na temática étnico-racial, enriquecendo o percurso com a contribuição dos professores e fortalecendo as atividades realizadas em sala de aula.

Para Gomes (2011) é necessário ir além de programas e projetos aleatórios e descontínuos e inserir a questão racial como meta educacional no país no Plano Nacional de Educação. Para tanto, o Estado precisa se posicionar, assumindo suas responsabilidades, já que como lembra Valter Silvério (2002): “(...) a presença do Estado foi decisiva na configuração de uma sociedade livre que se funda com profunda exclusão de alguns de seus segmentos, em especial a população negra” (p. 225).

O que significa responsabilizar o Estado pelas desigualdades estabelecidas? Como realidades que se arrastam há tantos anos ainda podem permanecer como tanta

força? Que dispositivos são estes que reproduzem tais estruturas? Uma resposta possível a estes questionamentos está nas discussões sobre o conceito de racismo institucional. Vejamos sua pertinência.

4.2 – O racismo institucional e seus dispositivos

A partir de situações vivenciadas pela equipe do projeto que serão retomadas neste tópico, coloco em debate o conceito de racismo institucional. O conceito de racismo institucional surgiu nos Estados Unidos, na década de 60, nos movimentos pelos direitos civis da população negra. A prática antiga foi denominada por Stokely Carmichael e Charles Hamilton, militantes do movimento negro do grupo Panteras Negras⁶³, na obra: “Black Power: the politics of liberation in America” (GELEDES, 2013a). Para estes autores o racismo institucional poderia ser comparado a uma forma de colonialismo, constituindo-se em uma forma sutil de racismo (SOUZA, 2010).

O conceito de racismo institucional muito usado por autores brasileiros⁶⁴ e pelo Programa de Combate ao Racismo Institucional, PCRI – que será detalhado a seguir – deriva de um relatório britânico elaborado pelo juiz William Macpherson também influenciado por Carmichael e Hamilton. A produção do relatório foi devido à investigação do assassinato de um jovem negro, chamado Stephen Lawrence, esfaqueado e morto por um grupo de jovens brancos enquanto esperava um ônibus na Inglaterra, em 1993. O relatório, datado de 1999, concluiu que a polícia inglesa estava praticando racismo institucional ao não resolver o caso. Somente em 2012, dois suspeitos foram considerados culpados pelo assassinato. Conforme o relatório o racismo institucional se caracteriza como:

O fracasso coletivo de uma organização em fornecer um serviço profissional e adequado às pessoas por causa de sua cor, cultura ou origem étnica. Podendo ser visto ou detectado em processos, atitudes e comportamentos, resultantes de discriminação não

⁶³ O grupo Panteras Negras tinha como objetivo defender os direitos humanos e garantir melhores condições de vida para a população negra dos Estados Unidos. Suas ações mais conhecidas foram o armamento da população negra para proteger os bairros onde moravam contra a violência policial e contra os abusos policiais praticados nas prisões.

⁶⁴ Como Laura Lopez, Valter Silvério, Elias Oliveira Sampaio e Arivaldo Santos de Souza.

intencional, ignorância, falta de atenção ou de estereótipos racistas, que colocam minorias étnicas em desvantagem. (SOUZA, 2010)

O racismo institucional seria algo estrutural, “não intencional”, que ocorre até certo ponto à revelia dos sujeitos. Configurando-se em processos de discriminação indireta que estão além das relações pessoais. Estes processos estariam na organização das empresas, das instituições (LOPEZ, 2013b). No caso do projeto “Territórios Negros” embora exista apoio por parte da diretoria da Companhia Carris, as rotinas emperram seu funcionamento adequado. Os problemas de manutenção do ônibus, as dificuldades na organização da agenda a partir das distâncias das escolas ou entidades participantes, por exemplo, são fatos que fazem parte da rotina e que vão sobrecarregando ainda mais a equipe. Tais fatos podem fazer com que a própria equipe se sinta responsável por não conseguir solucionar estes problemas ou até mesmo criar conflitos dentro dela, o que pode enfraquecer o trabalho realizado.

Do ponto da enunciação sistemática deste conceito, o racismo institucional é uma forma de violação dos direitos da população negra, constituindo-se em um dispositivo estrutural que mantém hierarquias, incidindo sobre os direitos sociais (GELEDES, 2013a):

O que o racismo institucional produz é não só a falta de acesso e o acesso de menor qualidade aos serviços e direitos, mas é também a perpetuação de uma condição estruturante de desigualdade em nossa sociedade. Assim, dados e indicadores servem para ilustrar aquilo que a subjetividade e a existência cotidiana experimentam e, muitas vezes, não conseguem nomear. (GELEDES, 2013b; 13)

O racismo institucional coloca grupos em desvantagem nos serviços oferecidos pelo estado ou por outras instituições. As formas de racismo institucional, diferente das formas de racismo individual, são “obstáculos não palpáveis” (SOUZA, 2010; 79), sendo um processo de discriminação indireta. Tais obstáculos fazem com que os brancos continuem sendo beneficiados “sem intenção”. Nesse sentido, ocorre uma internalização da produção de desigualdades nas instituições que, mesmo sem intenção, as pessoas reproduzem. Conforme Lopez (2012) o racismo institucional é uma racialização do acesso ao poder que acaba sendo naturalizado como desigualdade.

A naturalização das desigualdades através destes “obstáculos não palpáveis” pode ser percebida através de dispositivos atuantes no projeto “Territórios Negros”. Tais dispositivos, por exemplo, consistem na fragilidade de ser “apenas um projeto”, correndo o risco de acabar a qualquer momento. O rompimento das parcerias, sobretudo da SMED, em um primeiro momento fez com que esse risco aumentasse e continuasse rondando o projeto até hoje. A Companhia Carris, embora tenha assumido o projeto, não possui, diretamente, compromisso com a perspectiva da educação já que é uma empresa de transporte coletivo. Embora confirme o risco, o coordenador acredita que o projeto não acabará, pois “foi uma semente bem plantada, tem mãos de muitas pessoas juntas”.

Sua diferença em relação aos outros projetos por não possuir parcerias com outros órgãos ou secretarias, pode ser vista como foi citado pelo diretor administrativo como algo bom, sendo um projeto exclusivo da empresa. Entretanto, na prática, este fato constitui-se em uma desvantagem. Conforme a monitora, os ônibus dos demais projetos possuem prioridade até mesmo na hora da limpeza, fazendo com que muitas vezes eles não consigam sair da garagem com o ônibus limpo.

O modo como o ônibus do projeto é chamado por alguns funcionários da Companhia Carris – “navio negreiro” – e também o modo como o trabalho da equipe é visto por alguns colegas se caracteriza em outro dispositivo. O trabalho da equipe é visto muitas vezes como um “não trabalho” e o modo de caracterizar o ônibus conota uma negatividade, um sentido pejorativo ao trabalho que envolve educação e reconhecimento, mostrando a receptividade da temática e os significados atribuídos. A população negra, mesmo retratada em um projeto de reconhecimento, continua em desvantagem. Nesse sentido, é evidente que quando nos aproximamos das lógicas que organizam e distribuem importância e reconhecimento aos atores também estamos lidando com os efeitos emocionais da desqualificação. Efeitos estes que embora não afetem diretamente o trabalho realizado, afetam subjetivamente os atores envolvidos e apontam para uma desvalorização não só da equipe, mas da temática em si.

Por ser um conceito que se refere à estrutura, saindo da esfera individual alguns autores tem tecido críticas às abordagens do racismo institucional, como é o caso de Souza (2010). Para o autor o modo como o conceito de racismo institucional vem sendo empregado só dá conta da dimensão estrutural, deixando de lado a dimensão sistêmica, de como essa prática se mantém. Souza questiona onde está a “mão racista invisível”?

(2010; 85). Esta “mão racista” seria uma abstração? Quem controla esta mão? Os atores seriam “manipulados” por esta estrutura?

Voltando a questões clássicas de indivíduo *versus* estrutura, busco sair desta dicotomia para demonstrar as experiências cotidianas. Embora no conceito de racismo institucional os indivíduos e suas subjetividades tenham um papel secundário (MAIO; SANTOS, 2010), é possível repensar este agenciamento sob outras perspectivas. Conforme Sherry Ortner (2007) a agência dos indivíduos faz parte do processo de estruturação. Assim não há oposição entre os dois conceitos, já que a agência compõe a estrutura. Para a autora é possível ir além da estrutura, uma vez que agência e estrutura se modificam mutuamente. A agência é produzida culturalmente de acordo com os valores de onde se está inserido.

Sendo assim, entendo que esta “mão racista” é produzida e produz indivíduos através de valores preconceituosos histórica e socialmente construídos. As instituições, juntamente com os indivíduos que as compõem, não se questionam sobre suas ações e assim, sem se dar conta, embora a pratiquem, se alienam da prática racista como se isso fosse uma outra coisa, um problema meramente operacional. Com isso, extrapolando o nível interpessoal, há uma naturalização de práticas que mesmo com o passar dos anos são vistas genericamente como “burocráticas”, “institucionais”, “administrativas”, que *fazem parte* das práticas organizacionais. Tais práticas servem para continuar reproduzindo as lógicas dos setores dominantes que não têm interesse em perder ou diluir seu poder, reiterando a desvalorização de segmentos ou pontos de vista que diferem destas dinâmicas. Desse modo, o racismo institucional, silenciosamente, interfere no modo como as instituições funcionam, sendo possível afirmar que se configura em um racismo coletivo, compartilhado pela maioria dos indivíduos que fazem com que as instituições funcionem.

Assim, no Brasil o racismo que observamos teria uma configuração institucional, pautado muitas vezes pelas políticas universais e por outros dispositivos institucionais perceptíveis difusamente em inúmeras áreas como no mercado de trabalho, no Sistema Único de Saúde – SUS –, no sistema educacional, sobretudo na distorção série-idade no ensino fundamental e médio que é superior a dos brancos, nos dados sobre violência, nos quais o número de homicídios de jovens negros é maior do que de jovens brancos (LOPEZ, 2012; GELEDES, 2013b). Os dados ilustram bem esta realidade:

“Segundo a PNAD de 2008, 40,9% das mulheres pretas e pardas acima de 40 anos de idade jamais haviam realizado mamografia em suas vidas, frente a 26,4% das brancas na mesma situação” (Paixão et alli, 2011: 19).

- Ainda segundo a PNAD de 2008, das mulheres acima de 25 anos de idade, 18,1% das mulheres negras e 13,2% das brancas jamais havia realizado o exame de Papanicolau.
- A taxa de mortalidade maternal entre as mulheres negras, em 2007, era 65,1% superior à das mulheres brancas.
- De acordo com a PNAD de 2009, a distorção idade-série no ensino fundamental atingia a 22,7% da população negra, contra 12,4% da população branca.
- Já no ensino médio, a taxa de distorção era de 36,6% para a população negra e de 24% para a população branca.
- “Considerando o país como um todo, o número de homicídios brancos caiu de 18.867 em 2002, para 14.047 em 2010, o que representa uma queda de 25,5% nesses oito anos. Já os homicídios negros tiveram forte incremento: passam de 26.952 para 34.983: aumento de 29,8%” (Weiselfisz, 2012: 14). (GELEDES 2013b;13)

Os dados mostram a desigualdade no acesso e no funcionamento dos serviços, bem como sua consequência, mostrando os jovens negros como maiores vítimas da violência. No atendimento público de saúde, através do SUS, no qual um dos princípios é a universalidade, existem “políticas de exceção” que distinguem cidadãos por raça, cor, gênero e classe, tratando os beneficiados como sujeitos objetos (LOPEZ, 2012). Uma das práticas nas quais o racismo institucional se manifesta na área da saúde é, por exemplo, a menor dose de anestesia nas mulheres negras na hora do parto por elas serem consideradas “mais fortes” do que as mulheres brancas (IPEA, 2011).

No mercado de trabalho homens e mulheres negras possuem poucos cargos de chefia e, cotidianamente, vemos em anúncios de emprego o requisito “boa aparência”, outra prática do racismo institucional. Assim, vemos, novamente, os lugares reservados aos negros, os quais, na maioria das vezes, ganham destaque apenas nas áreas do esporte e da dança. É uma visibilidade enviesada, como sua história, que faz com que crianças e jovens se vejam representadas, midiaticamente, somente nessas possibilidades.

No relatório elaborado por duas relatoras independentes contratadas pela ONU, em 2013, sobre o Brasil a educação é uma das áreas com maior discriminação e

desigualdade. Conforme o relatório, no Brasil: “(...) As hierarquias raciais são culturalmente aceitas”⁶⁵.

Com essa realidade, o governo federal lançou, em 2005, o Programa de Combate ao Racismo Institucional que possui parceria com a Secretaria de Políticas para Promoção da Igualdade Racial - SEPPIR –, com o Ministério Público Federal, Ministério da Saúde, Organização Pan Americana de Saúde e o Departamento Britânico para o Desenvolvimento Internacional e Redução da Pobreza - que se constitui em agente financiador - e o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento - o PNUD que é responsável pela administração dos recursos (LOPEZ, 2013b). O PCRI conta no âmbito municipal com a parceria das prefeituras de Salvador e Recife e com o Ministério Público de Pernambuco.

O PCRI é também reflexo da Conferência de Durban. Desde 2001 começaram discussões mais intensas sobre esta temática que vem sendo trabalhada no Brasil desde os anos 90. O objetivo do programa PCRI é impedir que dispositivos racistas impeçam o pleno exercício da cidadania (IPEA, 2007). Embora tenha dois focos, área da saúde e demais áreas, a prioridade do PCRI é área da saúde. Uma de suas atuações é no sentido de capacitar os profissionais do setor público por meio das “Oficinas de Identificação e Abordagem do Racismo Institucional” e produção de vídeos e livros no âmbito da saúde da população negra (IPEA, 2007).

Levando em conta a atuação do PCRI e de políticas públicas com objetivo semelhantes na temática racial, a publicação do IPEA (2007) chama a atenção para algumas fragilidades tais como a implementação descentralizada das políticas e a ausência de transversalidade, ou seja, núcleos isolados fazendo os trabalhos. A resolução dessas fragilidades depende da mobilização dos órgãos públicos, garantindo assim que o racismo institucional seja tratado em todas as áreas.

As políticas públicas têm sido acionadas como uma das formas mais eficazes para o combate das diferentes formas com as quais o racismo se apresenta. Muitas políticas públicas foram pensadas na tentativa de minimizar e erradicar o racismo. Contudo, as políticas vêm sofrendo as mesmas dificuldades que vieram combater, sobretudo pelo fato destas práticas difusas não serem identificadas como racismo.

⁶⁵Conforme reportagem disponível em: <http://g1.globo.com/mundo/noticia/2014/09/relatorio-apresentado-na-onu-diz-que-brasil-tem-racismo-institucional.html>

No campo da educação, tais desafios são também perceptíveis, como por exemplo, nas avaliações da realização dos objetivos da lei federal 10.639/03:

Apesar do tempo decorrido de vigência da 10.639, a realidade permanece quase a mesma desde a data em que a lei foi sancionada, no campo das boas intenções, como uma meta a ser alcançada, sem prazo de execução ou sanção para os que solenemente ignoram a obrigação. E mais: os poucos que afirmam estar cumprindo a norma não ofertam garantias razoáveis da qualidade das intervenções.” (MORAES, 2013;138)

A lei 10.639/03 é genérica, não estabelece metas e inicialmente não se refere a formação de professores, isto só vem constar nos pareceres e na Resolução do CNE, nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro - brasileira e Africana, bem como no Plano Nacional de Implementação de tais diretrizes (GOMES, 2011). No Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana⁶⁶, lançado em 2009 – seis anos após o surgimento da lei –, são estabelecidas metas e atribuições dos governos e de cada nível e modalidade de ensino: “O Plano pretende transformar programas e ações de promoção da diversidade e de combate à desigualdade racial na educação em políticas de estado” (BRASIL, 2009; 28).

Infelizmente, as políticas públicas ao tratarem da questão racial esbarram no mesmo racismo institucional que vieram combater. Embora essas questões estejam sendo trabalhadas e debatidas, ainda há muito o que fazer. Como é possível conseguir resultados mesmo com dispositivos institucionais incidindo diretamente no funcionamento e manutenção das políticas públicas? Esta questão se tornou pertinente para pensar os modos como a equipe do projeto “Territórios Negros” vem lidando com as dificuldades e os desafios impostos ao seu trabalho.

4.3 – Os percursos do projeto na tentativa de driblar o racismo institucional

Como sabemos, para enfrentar o racismo institucional são necessárias políticas públicas, mas o que fazer quando ele está influenciando nessas políticas? Conforme Lopez (2012) a desigualdade pode se perpetuar caso o estado não mude seu modo

⁶⁶ O Plano também contempla as alterações propostas pela lei 11645/08.

universalista de conceber as políticas. Para tanto, o estado deve assumir seu posicionamento ambíguo que reconhece e não dá condições adequadas ao funcionamento e manutenção das políticas, ampliando a reflexão sobre como operam os dispositivos de racismo institucional (LOPEZ, 2012). Assim, para a autora tão necessário quanto as políticas públicas, são as reflexões de como os dispositivos irão operar (LOPEZ, 2013b).

Pensando no funcionamento cotidiano das políticas, as ações do projeto podem ser pensadas enquanto agenciamentos de resistência, nos termos de Ortner (2007). Conforme Ortner há duas formas de agenciamentos: de poder e de projetos. As duas formas de agenciamentos são interligadas. A agência de poder tem relação com os jogos de poder e de empoderamento, sendo a dominação e resistência formas deste agenciamento. A agência de projetos se refere à capacidade de realização de projetos.

A resistência do projeto mostra a vontade e a capacidade de ir além das possibilidades estabelecidas. Driblando a ausência de recursos, a equipe, atualmente, está buscando a parceria de grafiteiros para ilustrar o ônibus com imagens relacionadas ao projeto. Esta solução foi pensada uma vez que não dispunham de recursos para adesivar o ônibus novo e também não queriam ter que trabalhar com um ônibus branco, sem identificação.

A gênese do projeto na Assessoria Pedagógica de Relações Étnicas da SMED também traz indicativos para refletir sobre esta questão. Em conversa informal, o atual assessor de relações étnicas da SMED afirmou que embora tenha muitas idéias e queira realizar ações diferenciadas, não possui recursos financeiros, nem humanos. Segundo ele, atualmente a assessoria conta com uma “equipe”, expressão que refere o número de pessoas que compõem a mesma. Na época do início do projeto não era muito diferente, a assessoria contava com apenas duas pessoas e muito trabalho. O projeto era mais uma ação dentro de outras de iniciativa da assessoria que contemplavam, sobretudo formação de professores na temática. Assim, o projeto que nasceu em uma assessoria pequena e mesmo sem contar mais com a parceria da SMED, conseguiu resistir e crescer, driblando dificuldades.

Hoje, na Companhia Carris, o problema da ausência de recursos humanos continua, com uma equipe de apenas três pessoas e o trabalho aumentando cada vez mais, a sobrecarga é inevitável. Sem as parcerias da SMED e também da PROCENPA que embora fossem pequenas em número, fortaleciam o projeto com os subsídios das

secretarias e dos atores envolvidos, o projeto resiste com cada vez mais dificuldades e cada vez mais procura.

Os números do projeto “Territórios Negros” são expressivos em mostrar a resistência em mantê-lo em funcionamento. Com mais de 30 mil participantes em 4 anos de funcionamento regular, o projeto poderia estar proporcionando a participação de cada vez mais alunos e outros interessados se houvesse maior reconhecimento. Questões aparentemente simples fariam toda a diferença para possibilitar melhores condições de trabalho. A equipe indica a necessidade de um ônibus extra, por exemplo. Contudo, isso não ocorre devido a uma classificação na qual a temática racial fica em segundo plano, mesmo “sem querer”. Os dispositivos institucionais fazem com que não se tenha recursos e isso impulsiona a equipe a buscar parcerias por conta própria. Mas mesmo com a inventividade da equipe, no cotidiano, não é possível resolver tudo, como o sistema de som que estraga e acaba ficando estragado – comprometendo a saúde da voz da monitora -, o ônibus que não recebe as manutenções necessárias e estraga deixando um grupo sem o percurso agendado, entre outras coisas evidenciadas no capítulo 3. A exclusão do projeto, bem como da temática, das prioridades institucionais também pode ser percebida no fato de que o projeto “Territórios Negros” é o único projeto da Companhia Carris que não possui parceria de outra secretaria ou órgão municipal. Isto possibilita aos demais projetos uma melhor estruturação.

Estas *sutilezas* que caracterizam o racismo institucional, embora prejudiquem o projeto, estão sendo dribladas por sua equipe. A resolução da exclusão das prioridades institucionais não é de responsabilidade somente de uma ou de outra secretaria ou órgão municipal, mas do conjunto de órgãos e secretarias que poderiam estar mais preocupados com estas questões. Nesse sentido, não há um abandono por parte dos atores, mas por parte do poder público e de seus órgãos. Os atores envolvidos com o projeto encontram as brechas, criatividade e forças. Mas até quando?

Nesses termos, podemos situar os dispositivos do racismo institucional como um conjunto de desatenções que são coerentes com lógicas de desvalorização – como a insegurança de sua continuidade, a falta de apoio a equipe e a utilização de um único ônibus. Tais dispositivos vão pressionando a capacidade de resistência da equipe e, sem mudança, as ações e, por consequência, o projeto correm o risco de acabar.

Entretanto, este não parece ser o futuro do projeto que embora não tenha garantias concretas de mudança em termos de investimentos, segue surpreendendo e

contrariando as expectativas. A equipe se esforça, resistindo, e buscando modos alternativos de visibilizar o projeto. O desdobramento mais recente para valorizar o projeto é a parceria com a UFRGS, sobretudo com professoras da área de ensino de história da Faculdade de Educação. A iniciativa visa à organização de um curso para professores da rede pública sobre os territórios negros de Porto Alegre e patrimônio afro-brasileiro do qual estou tendo a oportunidade de participar⁶⁷. Novamente, a lei 10639/03 e o projeto se entrelaçam e se reforçam mutuamente ampliando parceiros para sanar suas fragilidades vividas no cotidiano de suas rotinas institucionais. Uma rotina que é vista como excepcionalidade para muitos, ou como exceção – ter um projeto de educação em uma empresa de transporte público. Uma exceção que só se mantém pela resistência e luta da equipe e que se fortalece com os parceiros que se agregam nesse percurso.

Neste percurso tortuoso na busca de equidade, os caminhos que parecem se encontrar se desencontram, mas como vimos é possível construir atalhos e construir alternativas dentro desse desencontro. Entretanto estes “atalhos” precisam ser fortalecidos. E, para tanto, quantos passos precisamos avançar nesse percurso? Refletindo sobre a questão racial nas leis educacionais, sobretudo na lei federal 10639/03, Lucimar Dias (2005) aponta que são necessários dois passos para fortalecer o trabalho com temática étnico-racial: “Parece-me que, para resolver essas questões, é preciso dar dois passos sempre. O primeiro passo é a lei; o segundo, o estabelecimento de políticas públicas que as efetivem” (DIAS, 2005; 60). As questões a que Dias se refere são as tensões presentes na sociedade, que as leis educacionais conseguem refletir, sobretudo, a partir das realidades de preconceito e racismo encontradas na escola.

Nessa perspectiva, a partir da discussão suscitada, questiono se estes dois passos estão sendo suficientes. Nota-se que o modo como as políticas públicas estão sendo concebidas ainda carece de mais atenção. Adicionaria mais um passo à equação apresentada por Dias (2005): refletir sobre os dispositivos da lei e de como elas funcionarão efetivamente. Entretanto, qualquer que seja o número de passos, se conseguirmos atingir os objetivos, o que importa é ter forças para caminhar e seguir com este percurso.

⁶⁷ Estou participando das reuniões e contribuindo para a organização do curso, que está previsto para começar no mês de maio. O curso é uma ação de extensão na área de patrimônio.

Considerações finais

A partir das reflexões apresentadas, os percursos foram se revelando em suas intensidades. O primeiro percurso foi o de descobertas do campo. Inicialmente, a intenção era apenas evidenciar os modos como o projeto estava chegando ao seu objetivo que é auxiliar a lei federal 10.639/03. Ao longo da experiência de campo, percebi que outras vivências cotidianas também deveriam compor o trabalho. Além da pluralização de histórias, os desafios encontrados pela equipe do projeto foram incorporados à análise e mostraram um novo horizonte. As discussões sobre racismo institucional, seus dispositivos e as formas de resistência tornaram mais completa a compreensão do projeto. Questões que, muitas vezes, eram apenas comentários informais se tornaram reivindicações, ações incansáveis para manter o projeto em funcionamento demonstraram a luta da equipe, resistindo, até certo ponto, aos dispositivos de abandono institucionais. O aprendizado e as trocas, sobretudo, com a equipe foram fundamentais para a elaboração destas reflexões.

O projeto foi apresentado a partir do percurso traçado. O contexto das leis relativas à temática étnico-racial evidencia os avanços conquistados pelo movimento negro e demais ativistas. Estes avanços mostram o quanto a lei federal 10.639/03 significa dentro dessa trajetória de lutas, sobretudo no âmbito da educação. A lei 10.639/03 coloca em questão as histórias não contadas e as relações entre professores e alunos, enfatizando também a manutenção ou a recuperação da auto-estima dos alunos negros. Todavia, a lei 10.639/03 é um reflexo da Conferência de Durban, realizada em 2001 na África do Sul, uma vez que legislações semelhantes já existiam e não estavam sendo cumpridas, como o artigo 26 que o artigo 26-A veio reforçar. O papel da escola e da educação no geral foi enfatizado como um dos responsáveis por preencher os sentidos atribuídos a tudo que temos contato, sobretudo aos grupos e personalidades históricas que conhecemos a partir dos professores e dos livros didáticos. Se até o momento a imagem negativizada dos negros predominava, a lei federal 10.639/03 veio reforçar a importância de ampliar o olhar, positivando e fazendo com que os alunos conheçam a pluralidade de histórias relacionadas à população negra e não apenas a marca de escravizado, convidando a refletir sobre as relações étnico-raciais.

Com a lei também ficaram evidentes desafios de sua implementação e a fragilidade de ações que buscam auxiliá-la, como é o caso do projeto “Territórios

Negros”. A fragilidade manifesta está em ser um projeto, o que não confere garantias de continuidade, embora exista desde 2008. Com uma administração fluida, o projeto encontra-se desde 2013 coordenado pela Companhia Carris Porto Alegre, empresa de transporte coletivo, tendo surgido dentro da Secretaria de Educação do município que desfez a parceria que originou o projeto. Sem o aporte da Secretaria de Educação e com a parceria da PROCEMPA também desfeita, o projeto atualmente conta somente com a Secretaria Adjunta do Povo Negro e com uma equipe de três pessoas que conduzem todo o trabalho.

O percurso realizado pelo projeto “Territórios Negros”, que prioriza o público escolar, passa por pontos significativos e históricos da sociabilidade negra, localizados no centro da capital, chamados de “territórios negros”. Este percurso foi comparado a uma peregrinação, entendida em seus sentidos contemporâneos, conforme Toniol e Steil (2015). Percebi com a observação em campo que como uma peregrinação, o percurso enfatiza a experiência do trajeto percorrido, independente do modo, se a pé no caso das peregrinações tradicionais ou de ônibus no caso do projeto, e na reflexão a partir das novas formas de olhar e pensar a cidade provocada em seus participantes.

Os “territórios negros” foram pensados em sua diversidade e com a consciência de que não foram ocupados somente pela população negra, como alerta Leite (1991). Muitos destes territórios ainda não foram visibilizados e permanecem desconhecidos pela população em geral. Os “territórios negros” apresentados através do projeto são áreas hoje valorizadas, mas que já foram áreas extremamente desvalorizadas. Com esta mudança de *status* das áreas, as populações, sobretudo, negras foram removidas e deram início a outros territórios negros fora da região central da cidade, como a Restinga e o Rubem Berta, bairros considerados de periferia. Os “territórios negros” eram locais de moradia, de trabalho, de passagem, de convivência, lugares de sociabilidade, lugares de histórias e memórias. Nesse sentido, realizar o percurso é retomar estas histórias, percebendo o protagonismo da população negra no centro e não só na periferia. Assim, o projeto visibiliza outros pontos marcantes das histórias da população negra em Porto Alegre, saindo da marca de escravizado, afastando o mito da coisificação conforme foi criticado por Chalhoub (1990), possibilitando que essa visibilidade enviesada – para um lado negativizado da escravização – seja, então, reavaliada e modificada.

O percurso apresentado é também um percurso vivido. Para tanto, apresento uma discussão teórica sobre a importância de pluralizar histórias com base no debate

proposto por Chimamanda Adichie (2009), que alerta para o perigo de uma única história, e Miriam Chagas (2005) valorizando a escuta e as “histórias vivas” descobertas a partir dela. Estas “histórias vivas” consistem em histórias não contadas pela história oficializada, histórias que vivem nas memórias dos atores. A invisibilidade destas histórias esconde diferentes protagonismos que ficam, muitas vezes, sem ser conhecidos. Para Chagas (2005) estes protagonismos esquecidos devem ser chamados a entrar na história a partir de suas experiências sociais positivas. Assim, desestabilizando signos, como ensina Segato (2005) é possível modificar os modos de perceber as histórias inserindo outras referências e sentidos.

O projeto “Territórios Negros” se propõe a isso, a ajudar a preencher com novas interpretações e experiências os sentidos históricos em jogo no âmbito da história da população negra. Assim, o projeto constitui-se em um espaço de interlocução no qual histórias e memórias são compartilhadas, construindo e reconstruindo saberes. Essas histórias são construídas por múltiplos atores, sobretudo por “pessoas comuns” como professores e alunos com experiências distintas. Nesse sentido, relacionei o projeto com o conceito de “zona de contato” de Clifford (1999). Na “zona de contato” que se constitui o projeto, a história oficializada encontra outras versões que contrastam seus sentidos e é nesse encontro que os sujeitos se constroem e são interpelados a auxiliar nessa construção.

A equipe e, sobretudo, os monitores são fundamentais no percurso, contribuindo diretamente para compartilhamento de histórias e experiências, já que estimulam os participantes a expor suas contribuições. Os monitores foram comparados a noção de narrador de Benjamin (1980). Para o autor, o narrador estabelece uma troca com aquele que está ouvindo. Contudo, coloquei, no caso do projeto, esta distinção, entre narrador e ouvinte, em questão, já que todos – equipe e participantes – são potencialmente narradores. Os narradores expõem suas memórias a partir dos territórios percorridos.

Propondo que o percurso fosse realizado pelo leitor, ponto por ponto, os territórios foram descritos separadamente e conforme seus narradores, enfatizando as percepções suscitadas em cada um deles. Em cada território saliento a atenção e também a dispersão na tentativa de reconstruir algumas cenas vivenciadas em campo. Bater no tambor e refletir sobre o continente africano, desfazer estereótipos, repensar os protagonismos a partir de acusação ao escravizado Jósimo, perceber as marcas do sistema escravista quando se pensa em comércio, compreender os sentidos das religiões

de matriz africana e se dar conta do quanto ainda existe receio de se falar nesse assunto, questionar o racismo, ressignificar as noções de senzala e quilombo, entre outras contribuições que o projeto possibilita. Estas contribuições foram categorizadas em um limiar, como efeitos que se encontram entre o não e o tão esperado.

Estes efeitos foram pensados a partir dos percursos do reconhecimento. O projeto foi apresentado como uma ação que ajuda a enfrentar preconceitos e a superar versões oficializadas que não contemplam as diversidades, enquanto parte de uma política de reconhecimento. Refletindo de acordo com Pinto (2008) que as noções de Fraser e Honneth podem ser complementares, pondero que, no caso do projeto, é necessária uma mudança de *status*, para superar a subordinação social, e valorizar os atores, superando a depreciação das identidades, unindo as duas concepções. Sendo um reconhecimento que implica justiça e direitos para além da sala de aula, conforme o parecer do Conselho Nacional de Educação. O projeto, desse modo, contribui para que tanto os territórios ganhem visibilidade e sejam reconhecidos, quanto as histórias e memórias, como já afirmei anteriormente.

Pensando no projeto enquanto o resultado da ação dos atores, trouxe para o debate a experiência de Pascale R. descrita por Bourdieu (1997). Conforme o autor, analisando o caso de Pascale, é graças a inventividade dos atores que é possível contrariar as lógicas e condições impostas ao trabalho. O relato dos problemas estruturais do ônibus, a ausência de um ônibus reserva e também a equipe pequena são alguns fatores que prejudicam o bom funcionamento do projeto. Até mesmo o diretor administrativo financeiro da Companhia Carris reconhece que o projeto só se mantém devido a força da equipe envolvida. As brincadeiras realizadas por alguns funcionários da empresa chamando o ônibus do projeto de “navio negreiro” ou categorizando o trabalho realizado pela equipe como “mais fácil” também se constituem em impeditivos para a equipe, uma vez que há desvalorização dos próprios colegas.

Esta desvalorização constante revela uma assimetria de reconhecimento, uma vez que o projeto pode ser considerado um sucesso de acordo com os números que demonstram o número de participantes. Mesmo com os problemas relatados, de 2011 a 2014 o projeto teve mais de 30 mil participantes de 19 cidades, além de Porto Alegre, em 950 percursos realizados. Em uma breve comparação com o ônibus “Linha Turismo”, demonstro que o ônibus do projeto “Territórios Negros” obteve maior crescimento tanto de participantes quanto de percursos, exceto em 2012 quando o

“Linha Turismo” ganhou dois ônibus novos e obteve resultado superior no número de percursos. Questionei como isso é possível, com resultados tão expressivos sem parcerias, sem boas condições de funcionamento, sem o reconhecimento adequado.

Finalmente, busquei revelar alguns dos desencontros de percursos. De um lado a busca por reconhecimento e por outro as tensões vividas com os dispositivos do racismo institucional. Mostro ao longo do capítulo, o quanto a situação do projeto “Territórios Negros” não é um caso isolado, mas mais um caso revelador de uma situação. Outras políticas e ações que envolvem reconhecimento da população negra, como a reserva de vagas para autodeclaração racial, por exemplo, são alvo de críticas e tornam-se questões polêmicas e desestabilizadas em sua implementação quando são discutidas. Em outras áreas como a saúde, o mercado de trabalho, educação, segurança, isto se repete. Trabalhar com as questões étnico-raciais no Brasil transforma-se em algo complicado, sobretudo pelo fato de que muitas situações cotidianas não são classificadas como racismo e assim continuam a se reproduzir como procedimentos institucionais. Assim, as instituições públicas e privadas continuam sem refletir sobre estes procedimentos que, muitas vezes, se configuram em dispositivos de racismo institucional.

Problematizando o conceito de racismo institucional a partir de Souza (2010), trouxe Sherry Ortner para o debate. Saindo da dicotomia indivíduo *versus* estrutura, concordo com Ortner (2007) quando sugere que ambos se influenciam e se modificam mutuamente, não havendo esta distinção estanque.

Nota-se, nesse contexto, que as políticas públicas de reconhecimento sofrem as mesmas dificuldades que vieram combater. Portanto, se faz importante refletir sobre como as políticas estão operando para que possam fazer frente e impedir efetivamente os dispositivos do racismo institucional.

Nesse desencontro, apresento um atalho, um caminho alternativo. Novamente, Ortner (2007) entra no debate com suas reflexões sobre agência. As ações do projeto foram vistas como agenciamentos de resistência por parte da equipe e de seus apoiadores. Assim, a resistência da equipe consegue driblar os dispositivos do racismo institucional e ir além das possibilidades estabelecidas. Demonstrei como a equipe busca soluções para os problemas, contudo também salientei o quanto isto gera uma situação desgastante. Questionando até quando irão resistir, alertei, então, para o risco do projeto acabar. Por fim, mostrando que o desencontro existe, bem como os atalhos,

aponto para a necessidade destes atalhos serem fortalecidos, se tornando percursos concretos.

Respondendo, então, a pergunta inicial sobre como o projeto está chegando ao seu objetivo geral que é de auxiliar a lei, percebi que o auxílio extrapola questões pedagógicas. O projeto “Territórios Negros” consegue colocar em debate questões ainda pouco trabalhadas e aprofundar o trabalho realizado pelos professores, possibilitando que haja maior diversidade e positividade nos signos associados à negritude em sua pluralidade. Para além da sala de aula, seu auxílio contribui, como bem disse uma professora que participou de um percurso, para humanizar, para valorização das relações entre as pessoas. O projeto consegue realizar seus objetivos promovendo reconhecimento e sendo reconhecido pelo público que o procura, por seus parceiros, como a UFRGS, e pela Companhia Carris que o mantém em funcionamento.

Contudo, este reconhecimento apresenta problemas que o impedem de ser efetivo – ou mais efetivo. Com a reflexão apresentada é possível perceber que o reconhecimento jurídico já conquistado, não garante o alcance dos direitos, é necessário mais pressão dos movimentos sociais e mais pessoas envolvidas que possam garantir melhores condições para que o projeto se amplie e para que as pessoas que trabalham com a temática possam também ser reconhecidas institucionalmente. Assim, o projeto “Territórios Negros” poderia ter suas ações ampliadas, ter mais materiais, mais funcionários, compartilhar mais histórias e narrativas com/dos seus participantes. Podendo auxiliar mais escolas, instrumentalizar mais professores e quem sabe fazer com que mais pessoas conheçam a importância da lei 10.639/03 e contribuir com o reconhecimento da população negra.

Por fim, ao finalizar essa dissertação vislumbro outros olhares e outros percursos. Descobrir escolas distantes e escolas frequentes a realizar atividades no projeto, professores entusiasmados e engajados nessa atividade ao longo de anos de seu funcionamento, abre novas perspectivas de trabalho sobre como essa rede se amplia e se revigora, apesar das dificuldades. Por isso, mantive como anexo os dados do projeto que pude tabular para essa dissertação. Não são apenas um princípio de realidade de sua abrangência e importância, mas suscitam novos questionamentos sobre engajamentos e o alcance de outras narrativas alcançadas pelo próprio projeto.

Referências

ALBAN, Adolfo. El desencanto o la modernidad hecha trizas. Una mirada a las racionalidades em tension. In: WALSH, Catherine. Pensamento crítico y matriz (de) colonial: Reflexiones latinoamericanas. Universidad Andina Simon Bolivar, Quito, 2005.

ALMEIDA, Alfredo Wagner. Nas bordas da política étnica: os quilombos e as políticas sociais. Boletim Informativo do Nuer: Territórios quilombolas: reconhecimento e titulação das terras, Florianópolis, v. 2, n. 2, 2005.

ALMEIDA, Alfredo Wagner Berno de. Os Quilombos e as Novas Etnias. In: Eliane Cantarino O'Dwyer (org). Quilombos: Identidade Étnica e Territorialidade. Rio de Janeiro: ABA – FGV, 2002.

ALMEIDA, Ronaldo de; D'ANDREA, Tiarajú; DE LUCCA, Daniel. Situações periféricas: etnografia comparada de pobreza urbanas. Novos Estudos, n 82, 2008.

ANJOS, José Carlos Gomes dos. No território da linha cruzada: a cosmopolítica afro-brasileira. Porto Alegre: Editora da UFRGS/Fundação Cultural Palmares, 2006.

ARRUTI, José M. Direitos étnicos no Brasil e na Colômbia: notas comparativas sobre hibridização, segmentação e mobilização política de índios e negros. In: Horizontes Antropológicos, ano 6, n 14, Porto Alegre: PPGAS, 2000

BARCELLOS, Daisy [et all]. Comunidade Negra de Morro Alto: historicidade, identidade e territorialidade. Porto Alegre: Editora da UFRGS/Fundação Cultural Palmares, 2004.

BENSA, Alban. “Da micro-história a uma antropologia crítica”. In: Jogos de escalas: a experiência da microanálise. Jacques Revel (org). Rio de Janeiro: Ed. Fundação Getúlio Vargas, 1998.

BENJAMIN, Walter. O narrador. In: Os pensadores, São Paulo: Abril Cultural, 1980

BERNARDINO, Joaze. Levando a raça a sério ação afirmativa e correto reconhecimento. In: BERNARDINO, Joaze; GALDINO, Daniela (orgs.) Levando a raça a sério: ação afirmativa e universidade. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

BITTENCOURT JUNIOR, Iosvaldyr. C. A Esquina do Zaire - territorialidade negra urbana em Porto Alegre, v. 06, 1995.

BITTENCOURT JUNIOR, Iosvaldyr C. Os Percursos do Negro em Porto Alegre: Territorialidade Negra Urbana In: BITTENCOURT JUNIOR, Iosvaldyr; SOUZA, Vinícius Vieira de; VILASBOAS Ilma Silva. Museu de Percurso do Negro em Porto Alegre. Ed. Porto Alegre, 2010.

BITTENCOURT JUNIOR, Iosvaldyr. As representações do negro nos museus do Rio Grande do Sul são marcadas pela invisibilidade simbólica: do “resgate” afro brasileiro às pesquisas histórico-antropológicas a às visibilidades negras na museologia. In: MATTOS, Jane Rocha de. (Org) Museus e Africanidades. Porto Alegre: Edições Museu Julio de Castilhos, 2013.

BITTENCOURT JUNIOR, Iosvaldyr; SOUZA, Vinícius Vieira de. Narrativa Visual: o processo de execução do Museu. In: BITTENCOURT JUNIOR, Iosvaldyr; SOUZA, Vinícius Vieira de; VILASBOAS Ilma Silva. Museu de Percurso do Negro em Porto Alegre. Ed. Porto Alegre, 2010.

BOHER, Felipe. Breves considerações sobre os territórios negros urbanos de Porto Alegre no pós abolição. Iluminuras, Publicação Eletrônica do Banco de Imagens e Efeitos Visuais, volume 12, n 29, NUPECS/LAS/PPGAS/IFCH e ILEA/UFRGS, 2011.

BOURDIEU, Pierre. Uma missão impossível. Entrevista com a diretora de projeto de reforma de imóveis no Norte da França. In: A miséria do mundo. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

BRASIL. Plano Nacional das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, Brasília: SECAD; SEPPIR, junho, 2009.

BRASIL. Presidência da República. Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Brasília, 2003.

BRASIL. Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino da História afro-brasileira e africana. Brasília/DF: SECAD/ME, 2004.

CAIAFA, Janice. Comunicação e expressão nas viagens de ônibus. Contemporânea – Revista de Comunicação e Cultura, vol. 3, nº1. Programa de Pós Graduação em Comunicação, Universidade Federal da Bahia. Janeiro/junho 2005.

CALDEIRA, Teresa. "Uma incursão pelo lado 'não respeitável' da pesquisa de campo". Ciências Sociais Hoje, 1. Trabalho e cultura no Brasil. Recife, Brasília, CNPq ANPOCS, 1981.

CARMAN, Maria; VIEIRA, Neiva; SEGURA; Ramiro. Introducción. Antropología, diferencia y segregación urbana. In: Segregación y diferencia en la ciudad. Quito: FLACSO Ecuador, 2013.

CHAGAS, Miriam. Estudos antropológicos nas comunidades remanescentes de quilombos: sinais que amplificam a luta por uma vida histórica, vida jurídica. Laudos periciais Antropológicos em Debate. ABA/NUER, Boaventura, I. (org). Florianópolis: Co-edição ABA/NUER, 2005.

CHALHOUB, Sidney. Visões da Liberdade: uma história das últimas décadas da escravidão na corte. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

CLIFFORD, James. Itinerarios Transculturales. Gedisa, Barcelona, 1999.

DIAS, Lucimar Rosa. Quantos passos já foram dados? A questão da raça nas leis educacionais da LDB: a lei 10639 de 2003. História da Educação do Negro e outras histórias. Organização: Jeruse Romão. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

DUARTE, Rosália. Entrevistas em pesquisas qualitativas. *Educ. Rev.* [online]. N.24, 2004.

FONSECA, Claudia. O anonimato e o texto antropológico: Dilemas éticos e políticos da etnografia “em casa”. *Teoria e Cultura*, v. 2, n. 1, Juiz de Fora, jan./dez. 2008.

FRASER, Nancy. Reconhecimento sem ética? *Lua Nova*. Nº 70, São Paulo, 2007.

GELEDES, Instituto da Mulher Negra. Racismo institucional: uma abordagem conceitual. Disponível em: <http://www.geledes.org.br/racismo-institucional-uma-abordagem-teorica-e-guia-de-enfrentamento-do-racismo-institucional/#axzz3XV5HD3z6> . 2013(a) .

GELEDES, Instituto da Mulher Negra. Guia de enfrentamento ao racismo institucional. Disponível em: <http://www.geledes.org.br/racismo-institucional-uma-abordagem-teorica-e-guia-de-enfrentamento-do-racismo-institucional/#axzz3XV5HD3z6>. 2013 (b).

GOMES, Nilma Lino. Cultura negra e educação. In: *Revista Brasileira de Educação*, nº 23, maio/jun/jul/ago de 2003.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade étnico-racial, inclusão e equidade na educação brasileira: desafios políticos e práticas. *RBPAAE*, v.27, n.1, p. 109-121, jan./abr. 2011. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/19971/11602>

GOMES, Nilma Lino; JESUS, Rodrigo. Panorama da implementação da lei 10639/03 contribuições da pesquisa: práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais

na escola. In: SILVA, Tatiana Dias; GOES, Fernanda Lira (orgs). Igualdade racial no Brasil: reflexões no ano internacional dos afrodescendentes. IPEA, Brasília, 2013.

IPEA. Igualdade Racial. In: Políticas sociais: acompanhamento e análise. nº14, Brasília, fev 2007.

IPEA. Desigualdades raciais racismo e políticas públicas: 120 anos após a abolição. Brasília, 2008.

IPEA. Desigualdade racial no Brasil: um olhar para a saúde. Ano 8, edição 70, Brasília, 2011.

JARDIM, Denise Fagundes. Alteridades e (in)visibilidades: uma perspectiva antropológica sobre direitos humanos e dignidade. In: JARDIM, Denise Fagundes; LOPEZ, Laura. Políticas da Diversidade: (In)visibilidades, pluralidade e cidades em uma perspectiva antropológica. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2013.

JARDIM, Denise Fagundes; SALAINI, Cristian J. A Batalha dos Papéis: as Tensões entre Procedimentos Escritos e Memória na Regularização Fundiária de Terras de Quilombos. Universitas Humanística, nº80, Bogotá, 2015.

LAPLANTINE, François. O observador, parte integrante do objeto de estudo. In: Aprender Antropologia. 9ª edição. São Paulo: Editora Brasiliense, 1996.

LEITE, Ilka Boaventura. Território negro em área rural e urbana: algumas questões. Textos e debates. Florianópolis: NUER/UFSC, N 2, 1991.

LIMA, Márcia. Desigualdades raciais e políticas públicas: ações afirmativas no governo Lula. Novos Estudos, CEBRAP, N°87, São Paulo, 2010.

LOPEZ, Laura C. O conceito de racismo institucional: aplicações no campo da saúde. In: Interface, vol.16, nº40, Botucatu: Epub Jan./Mar. 2012

LOPEZ, Laura C. Políticas raciais, diáspora e transnacionalismo: notas para compreender as mobilizações negras e as ações afirmativas no Conesul. In: JARDIM, Denise Fagundes; LOPEZ, Laura. Políticas da Diversidade: (In)visibilidades, pluralidade e cidades em uma perspectiva antropológica. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2013(a).

LOPEZ, Laura C. Reflexões sobre o conceito de racismo institucional. In: JARDIM, Denise Fagundes; LOPEZ, Laura. Políticas da Diversidade: (In)visibilidades, pluralidade e cidades em uma perspectiva antropológica. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2013(b).

MAIO, Marcos Chor; SANTOS, Ricardo Ventura. Raça como questão: história, ciência e identidades no Brasil. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2010.

MORAES, Fabiana. No país do racismo institucional: 10 anos de ações do GT racismo no MPPE (Ministério Público de Pernambuco). Recife: Procuradoria Geral de Justiça, 2013.

MUNANGA, Kabengele. Nosso Racismo é um crime perfeito. Entrevista para Revista Fórum, 2012. Disponível em: <http://www.revistaforum.com.br/blog/2012/02/nosso-racismo-e-um-crime-perfeito/>

MUNANGA, Kabengele. Algumas considerações sobre “raça”, ação afirmativa e identidade negra no Brasil: Fundamentos antropológicos. Revista USP, São Paulo, n° 68 – dez/fev 2005-2006.

MUNANGA, Kabengele; GOMES, Nilma Lino. O negro no Brasil de hoje. São Paulo: Global, 2006.

OLIVEIRA, João Pacheco de. Pluralizando tradições etnográficas: sobre um certo mal-estar na antropologia. In: Saúde dos Povos indígenas: reflexões sobre a antropologia participativa. ABA, Contracapa, 2004.

OLIVEN, Ruben G. A invisibilidade social e simbólica do negro no Rio Grande do Sul. In: Negros no sul do Brasil: invisibilidade e territorialidade. Florianópolis: Letras Contemporâneas, 1996.

ORTNER, Sherry. Poder e projetos: reflexões sobre agência. In: GROSSI, Miriam; ECKERT, Cornelia; FRY, Peter. Conferências e diálogos: saberes e práticas antropológicas. Blumenau: Nova Letra/ABA, 2007.

PINTO, Celi Regina Jardim. Nota sobre a controvérsia Fraser-Honneth informada pelo cenário brasileiro. Lua Nova. n° 74, São Paulo, 2008.

POLLAK, Michael. Memória e identidade social. Estudos Históricos, Rio de Janeiro, vol. 5, n. 10, 1992.

ROLNIK, Raquel. Territórios nas cidades brasileiras: etnicidade e cidade em São Paulo e Rio de Janeiro. Revista de Estudos Afro-Asiáticos 17 – CEEA, Universidade Cândido Mendes, setembro de 1989. Disponível em: <http://raquelrolnik.files.wordpress.com/2013/04/territo3b3rios-negros.pdf>

SAMPAIO, Elias de Oliveira. Racismo Institucional: uma reflexão conceitual para a contribuição ao debate sobre Políticas Públicas de caráter afirmativo no Brasil. Administração Pública Vista e Revista, 2004.

SANTOS, Sales Augusto dos. A lei n° 10.639/03 como fruto da luta anti-racista do movimento negro. In: Educação Anti-Racista: Caminhos abertos pela lei federal n° 10.639/03. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. (Coleção Educação para todos)

SANTOS, José Antônio dos. Apresentação: histórias e culturas negras em exposições. In: MATTOS, Jane Rocha de. (Org) Museus e Africanidades. Porto Alegre: Edições Museu Julio de Castilhos, 2013.

SANTOS, José Antônio dos. Prisioneiros da história. Trajetórias intelectuais na imprensa negra meridional. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em História, Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, PUCRS, Porto Alegre, 2011.

SANTOS, Irene [et all] Colonos e Quilombolas: memória fotográfica das colônias africanas de Porto Alegre. Porto Alegre: [s.n], 2010.

SEGATO, Rita Laura. Raça é Signo. Série Antropologia. N° 372, Brasília, 2005.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil. Revista Educação, n° 3; PUCRS, Porto Alegre, set/dez 2007. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/2745/2092>

SILVA, Josiane Abrunhosa. Bambas da Orgia: um estudo sobre o carnaval de rua de Porto Alegre, seus carnavalescos e os territórios negros. Dissertação de mestrado. Programa de Pós Graduação em Antropologia Social, UFRGS, Porto Alegre, 1993.

SILVÉRIO, Valter. Ação afirmativa e o combate ao racismo institucional no Brasil. Cadernos de Pesquisa, n. 117, novembro/ 2002.

SOUZA, Arivaldo Santos de. Racismo institucional: para compreender o conceito. Revista da ABPN, Vol 1, número 3, novembro/2010.

SOUZA, Taise; FERREIRA, Marcia. Atos legais e atos normativos sobre a temática africana e afro-brasileira na estrutura e no funcionamento da escola In: BITTENCOURT JUNIOR, Iosvaldyr Carvalho; SABALLA, Viviane Adriana. Procedimentos didático-pedagógicos aplicáveis em história e cultura afro-brasileira. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2012.

STEIL, Carlos A.; CARNEIRO, Sandra de Sá. Peregrinação, turismo e nova era: caminhos de Santiago de Compostela no Brasil. Religião e Sociedade, Rio de Janeiro, 28, 2008.

TONIOL, Rodrigo; STEIL, Carlos. A. On the Nature Trail. Converting the rural into the ecological through a state tourism policy. 1. ed. New York: Nova Science Publishers, 2015.

VARGAS, Pedro Rubens. O Museu de Percurso do negro na perspectiva de seus idealizadores: os militantes do movimento negro. In: MATTOS, Jane Rocha de. (Org) Museus e Africanidades. Porto Alegre: Edições Museu Julio de Castilhos, 2013.

WOLF, Eric. Europa y la gente sin historia. Fondo de cultura econômica, México, 1994.

Anexos

Ano 2011

Mês	Escolas Municipais	Escolas Estaduais	Escolas Particulares	Escolas Federais	Ensino Superior	Outras entidades	Número de percursos	Participantes (professores, alunos e público em geral)
Janeiro	0	0	0	0	0	0	0	0
Fevereiro	0	0	0	0	0	0	0	0
Março	3	0	0	0	0	0	3	111
Abril	12	0	0	1	0	0	18	704
Maio	5	0	0	0	0	1	17	614
Junho	9	1	0	0	0	1	18	626
Julho	10	0	0	0	1	2	19	613
Agosto	9	0	0	0	0	0	11	392
Setembro	0	0	0	0	0	0	0	0
Outubro	0	1	0	0	0	0	1	36
Novembro	1	3	1	1	1	3	12	551
Dezembro	0	0	0	0	0	0	0	0
Total	30	4	1	2	2	4	99	3647

- No total referente às instituições de ensino e outras entidades, considera-se apenas uma visita para cada.

- Setembro e outubro: nesses meses o projeto estava em processo de sair da SMED como acabou acontecendo.

- Das 30 escolas estaduais participantes: 26 são de ensino fundamental, 2 de educação infantil e 2 de ensino médio.

- Das 4 escolas estaduais 3 são de ensino fundamental e uma de ensino médio.

Ano 2012

Mês	Escolas Municipais	Escolas Estaduais	Escolas Particulares	Escolas Federais	Ensino Superior	Outras entidades	Número de percursos	Participantes (professores, alunos e público em geral)
Janeiro	0	0	0	0	0	0	0	0
Fevereiro	0	0	0	0	0	0	0	0
Março	1	3	0	0	0	1	6	237
Abril	3	6	0	0	0	1	13	508
Maio	6	4	0	0	0	2	27	846
Junho	4	3	0	0	1	2	17	657
Julho	1	6	0	0	1	2	10	300
Agosto	7	8	0	0	1	1	30	1018
Setembro	6	6	1	1	1	2	24	758
Outubro	2	10	3	1	3	1	32	1046
Novembro	5	11	0	0	1	3	29	909
Dezembro	0	2	0	1	1	0	8	226
Total	29	40	3	2	5	14	196	6505

- Das 40 escolas estaduais 4 são de ensino médio e 36 são de ensino fundamental.

- Das 29 escolas municipais, 24 são de ensino fundamental, quatro são de educação infantil e uma é de ensino médio.

Ano 2013

Mês	Escolas Municipais	Escolas Estaduais	Escolas Particulares	Escolas Federais	Ensino Superior	Outras entidades	Número de percursos	Participantes (professores, alunos e público em geral)
Janeiro	0	0	0	0	0	0	0	0
Fevereiro	0	0	0	0	0	0	0	0
Março	3	0	0	0	0	1	7	222
Abril	5	7	0	0	0	4	40	1210
Maio	6	4	1	0	1	2	34	1032
Junho	7	6	0	0	2	3	33	916
Julho	6	7	0	0	0	1	17	380
Agosto	10	8	3	0	3	4	38	1153
Setembro	3	10	1	0	2	2	37	1083
Outubro	8	6	2	0	2	4	44	1370
Novembro	5	11	1	1	3	10	50	1575
Dezembro	1	2	2	1	0	4	17	531
Total	31	51	9	1	6	28	317	9472

- Grande número de cancelamentos nos meses de julho, outubro e dezembro.
- Das escolas 31 municipais: 27 são de ensino fundamental, duas são de educação infantil e duas de ensino médio.
- Das 51 escolas estaduais: 34 são de ensino fundamental - entre elas uma indígena guarani - 16 são de ensino médio e uma de educação infantil.

Ano 2014

Mês	Escolas Municipais	Escolas Estaduais	Escolas Particulares	Escolas Federais	Ensino Superior	Outras entidades	Número de percursos	Participantes (professores, alunos e público em geral)
Janeiro	0	0	0	0	1	0	1	17
Fevereiro	0	0	0	0	0	0	0	0
Março	0	0	0	0	0	0	0	0
Abril	2	8	0	0	2	2	25	874
Maio	4	10	3	1	4	2	38	1218
Junho	3	7	0	0	1	3	22	665
Julho	6	11	1	0	3	6	41	1676
Agosto	7	13	2	1	0	2	49	1546
Setembro	3	15	4	0	3	2	55	1750
Outubro	3	13	2	1	1	2	40	1226
Novembro	7	19	2	1	0	3	47	1442
Dezembro	4	3	0	0	0	3	20	615
Total	28	67	10	2	8	17	338	11029

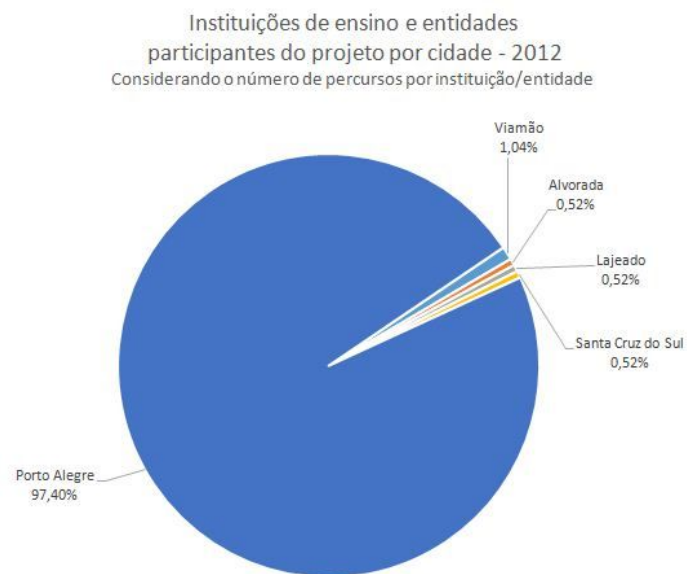
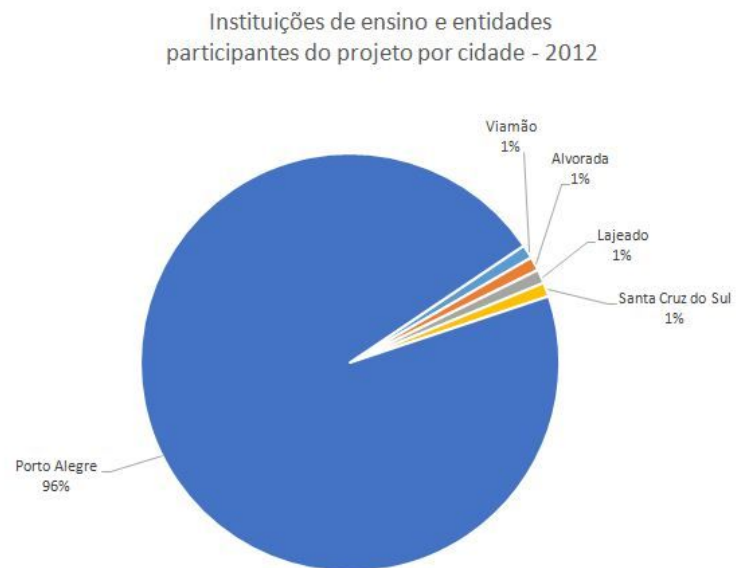
- Março: o projeto não funcionou, devido ao ônibus estar em manutenção.

- As 28 escolas municipais são de ensino fundamental.

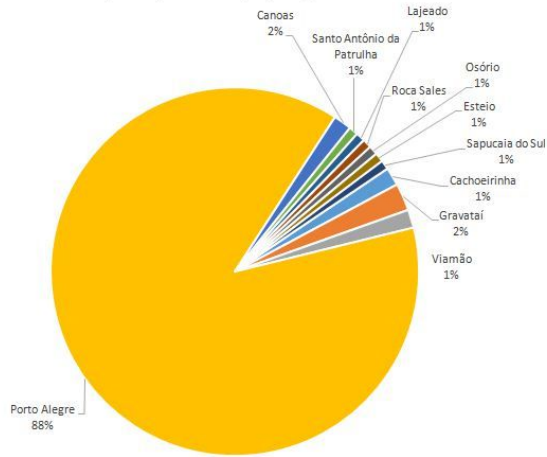
- Das 67 escolas estaduais, 54 são ensino fundamental e 13 são de ensino médio.

- Instituições de ensino e entidades participantes do projeto por cidade (2011-2014):

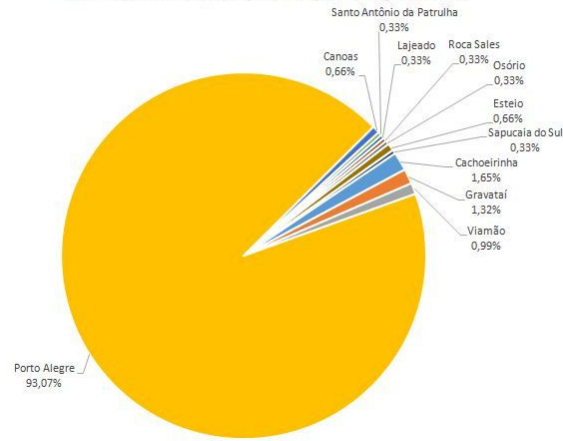
2011: 100% Porto Alegre



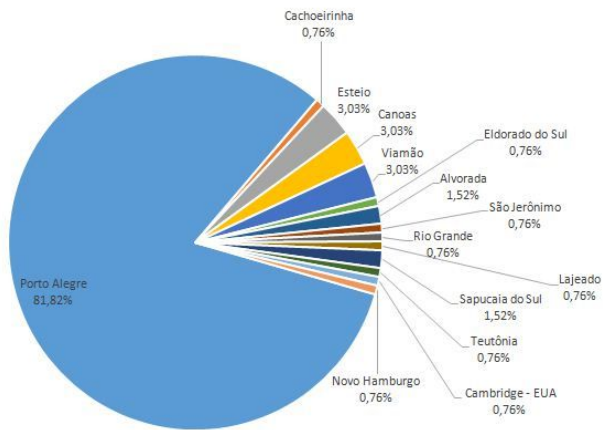
Instituições de ensino e entidades
participantes do projeto por cidade - 2013



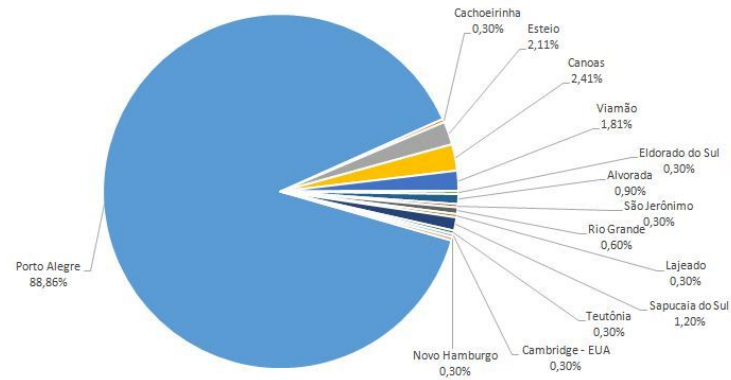
Instituições de ensino e entidades
participantes do projeto por cidade - 2013
Considerando o número de percursos por instituição/entidade



Instituições de ensino e entidades
participantes do projeto por cidade - 2014

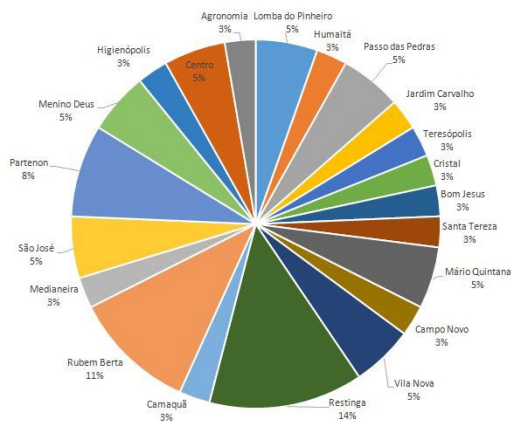


Instituições de ensino e entidades
participantes do projeto por cidade - 2014
Considerando o número de percursos por instituição/entidade

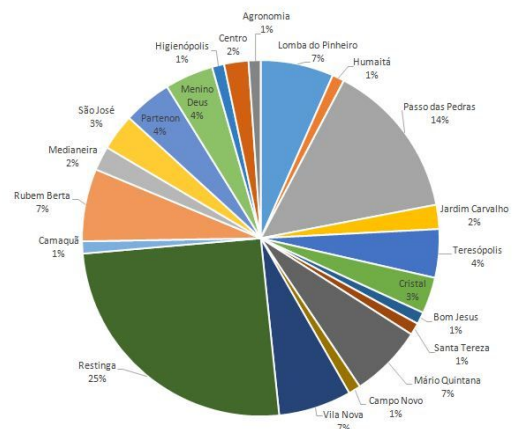


- Escolas participantes do projeto por bairros de Porto Alegre (2011-2014):

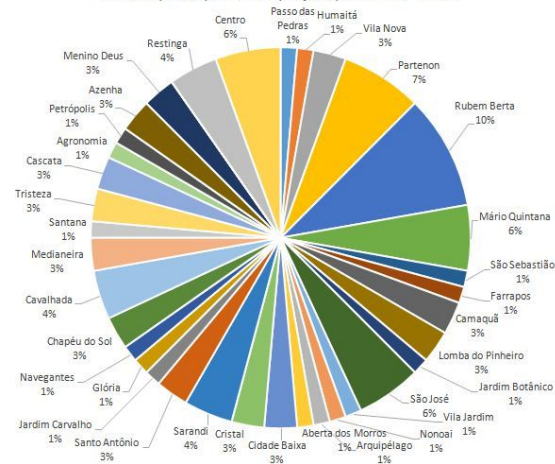
Escolas participantes do projeto por bairro -2011



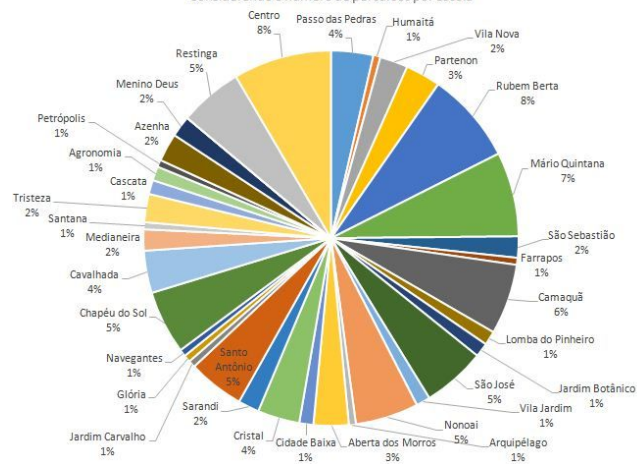
Escolas participantes do projeto por bairro -2011
Considerando o número de percursos por escola



Escolas participantes do projeto por bairro - 2012

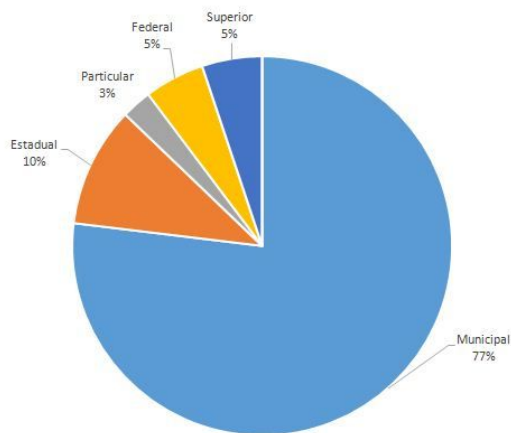


Escolas participantes do projeto por bairro - 2012
Considerando o número de percursos por escola

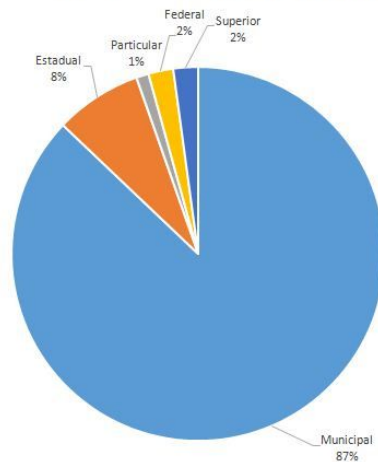


- Tipologia das instituições de ensino participantes do projeto (2011 – 2014):

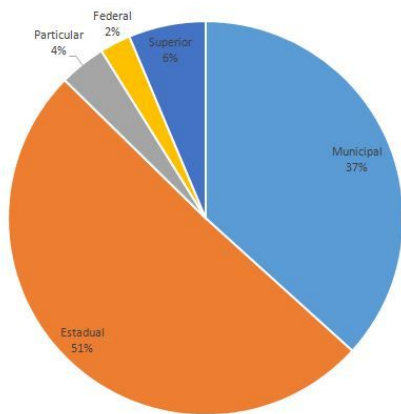
Instituições de Ensino participantes do projeto - 2011



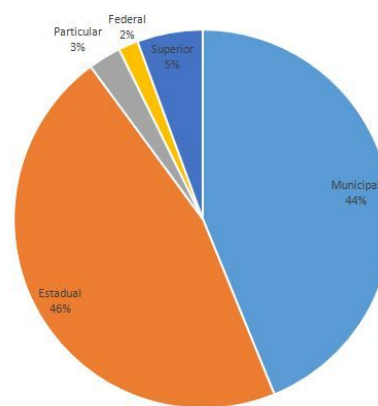
Instituições de Ensino participantes do projeto - 2011
Considerando o número de percursos por instituição



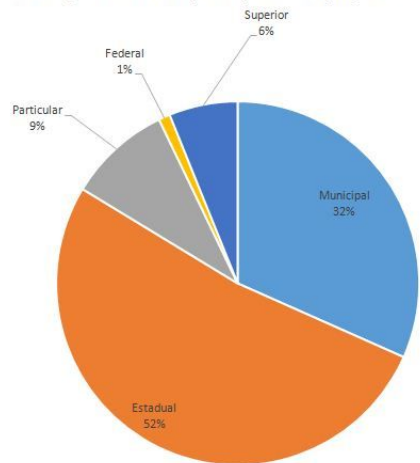
Instituições de Ensino participantes do projeto - 2012



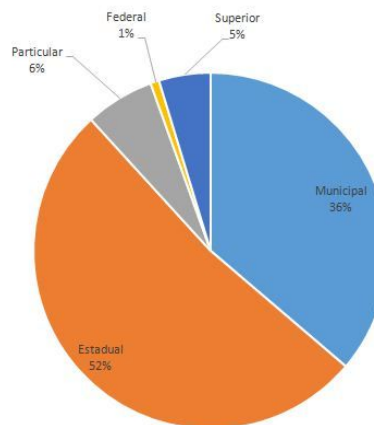
Instituições de Ensino participantes do projeto - 2012
Considerando o número de percursos por instituição



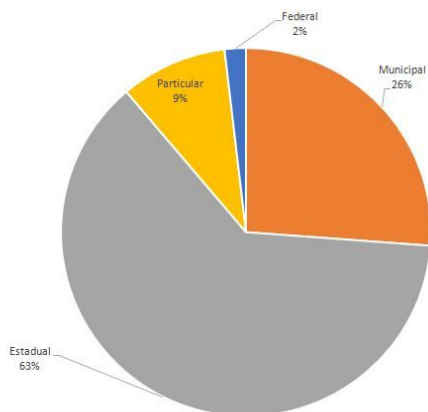
Instituições de Ensino participantes do projeto - 2013



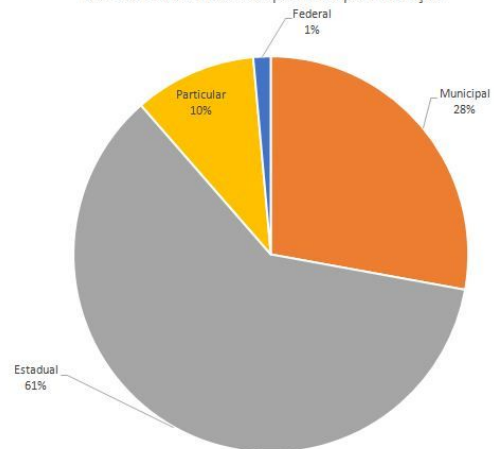
Instituições de Ensino participantes do projeto - 2013
Considerando o número de percursos por instituição



Instituições de Ensino participantes do projeto - 2014

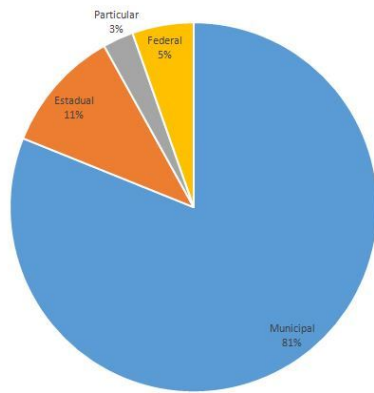


Instituições de Ensino participantes do projeto - 2014
Considerando o número de percursos por instituição

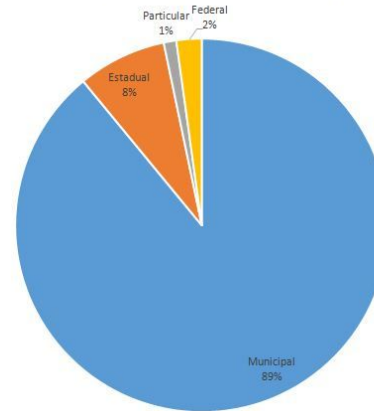


- Tipologia das escolas participantes do projeto (2011-2014):

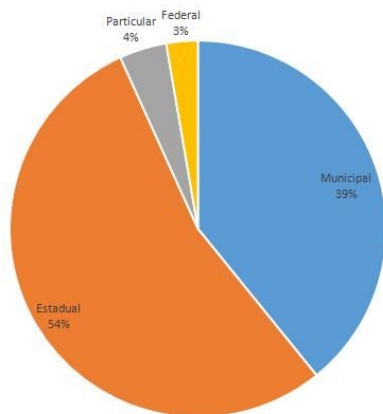
Escolas participantes do projeto - 2011



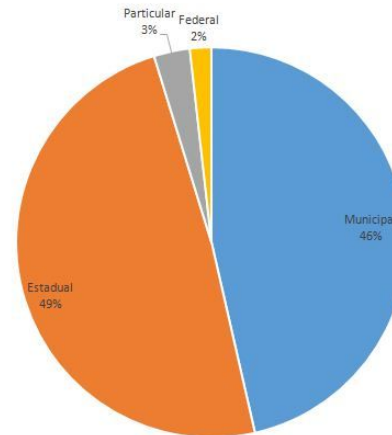
Escolas participantes do projeto - 2011
Considerando o número de percursos por escola



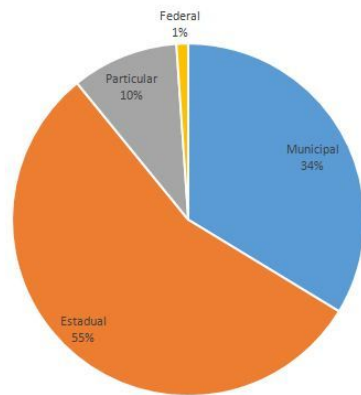
Escolas participantes do projeto - 2012



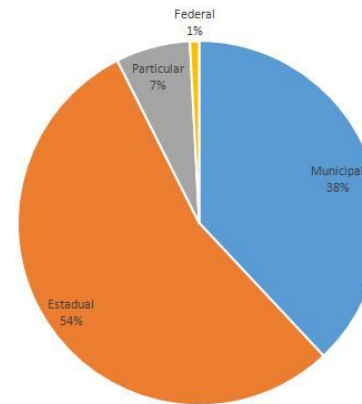
Escolas participantes do projeto - 2012
Considerando o número de percursos por escola



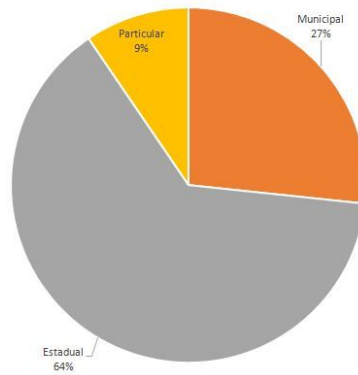
Escolas participantes do projeto - 2013



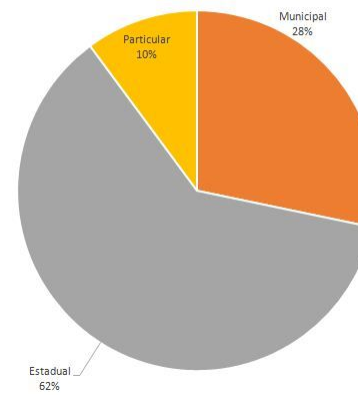
Escolas participantes do projeto - 2013
Considerando o número de percursos por escola



Escolas participantes do projeto - 2014

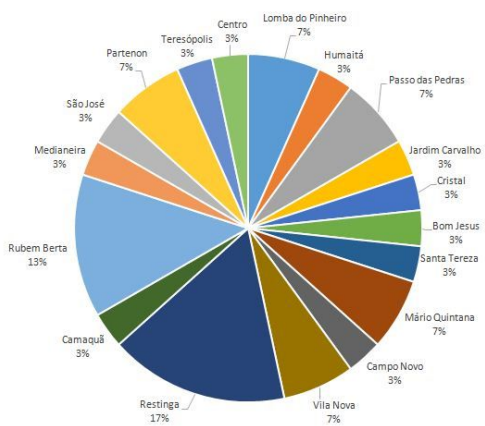


Escolas participantes do projeto - 2014
Considerando o número de percursos por escola

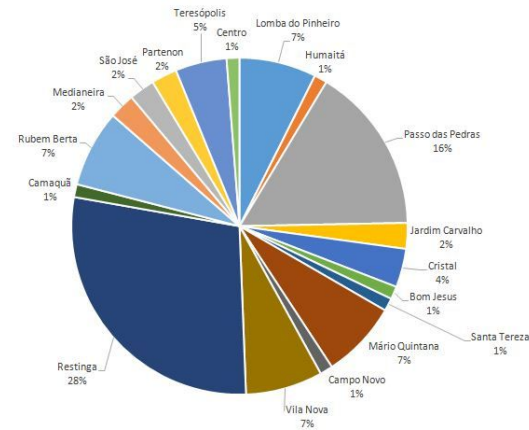


- Escolas municipais participantes do projeto por bairros de Porto Alegre (2011-2014):

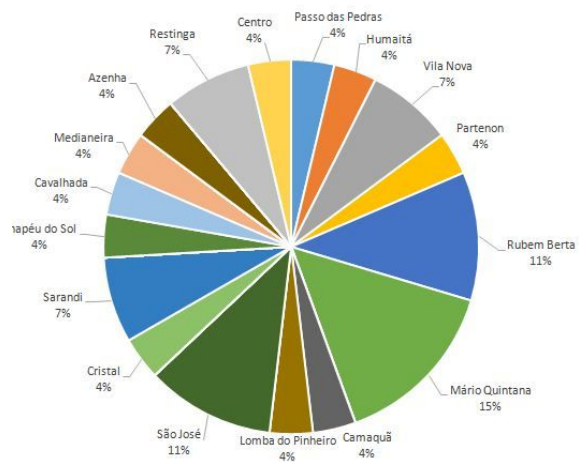
Escolas Municipais participantes do projeto por bairro -2011



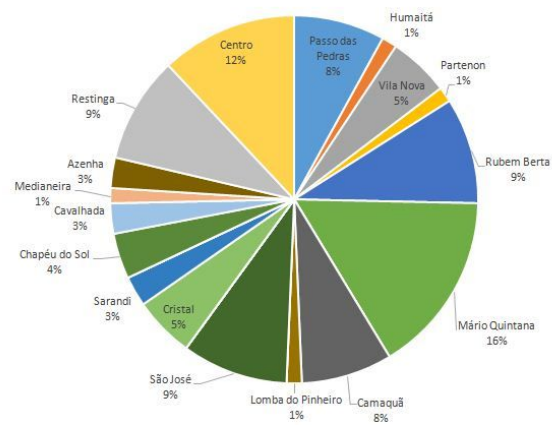
Escolas Municipais participantes do projeto por bairro -2011
Considerando o número de percursos por escola



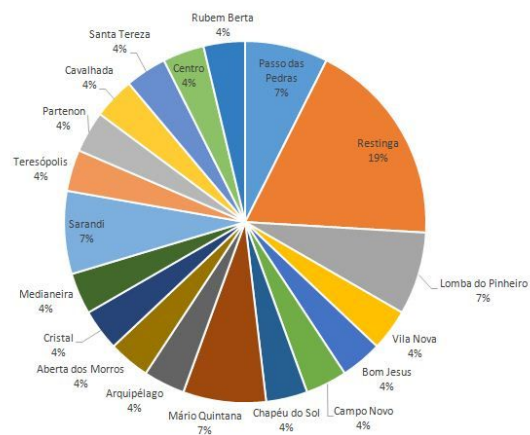
Escolas Municipais participantes do projeto por bairro - 2012



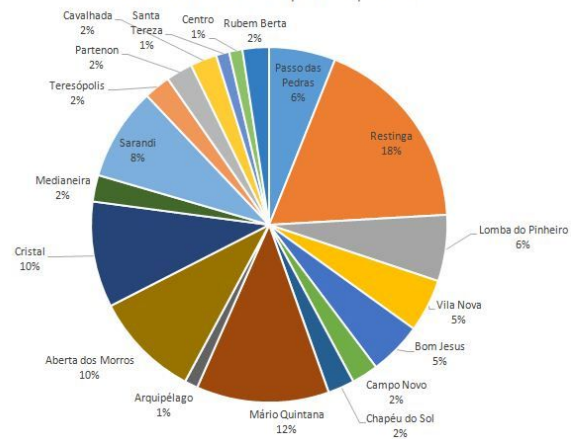
Escolas Municipais participantes do projeto por bairro - 2012
Considerando o número de percursos por escola



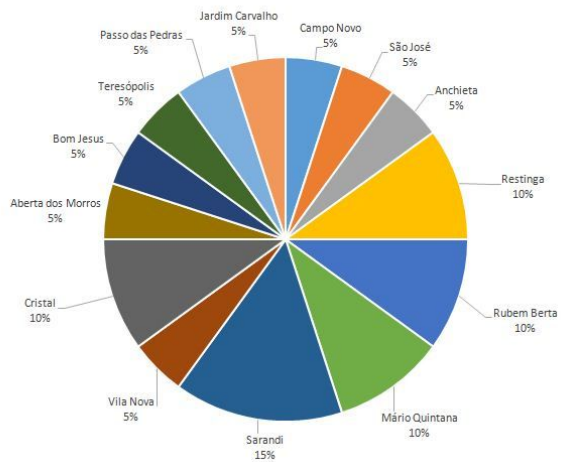
Escolas Municipais participantes do projeto por bairro - 2013



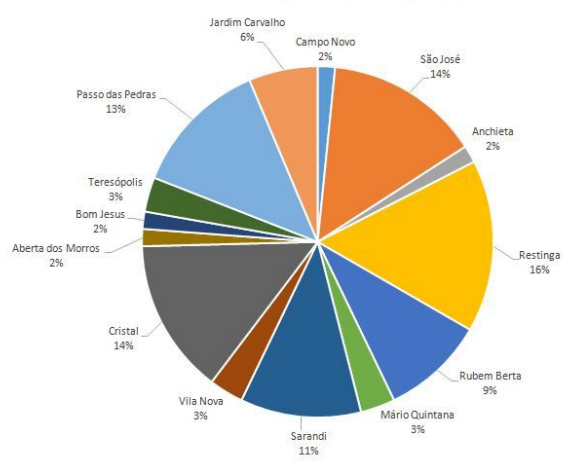
Escolas Municipais participantes do projeto por bairro - 2013
Considerando o número de percursos por escola



Escolas Municipais participantes do projeto por bairro - 2014

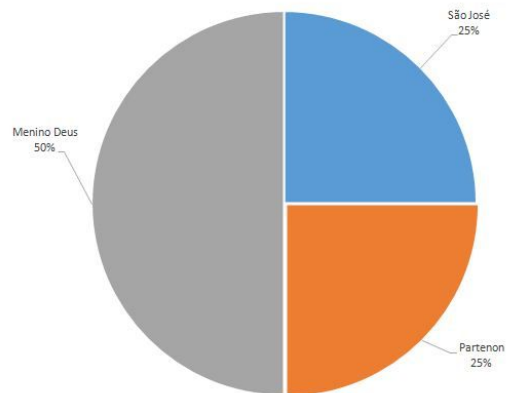


Escolas Municipais participantes do projeto por bairro - 2014
Considerando o número de percursos por escola

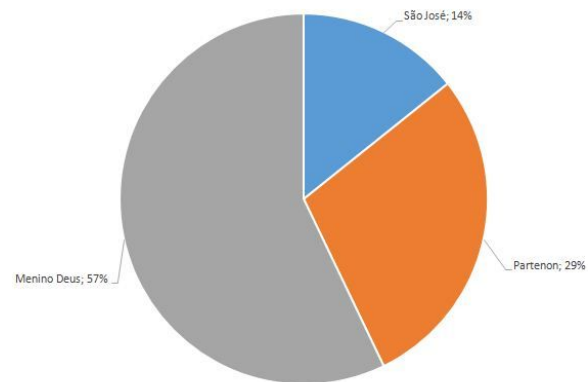


- Escolas estaduais participantes do projeto por bairros de Porto Alegre (2011-2014):

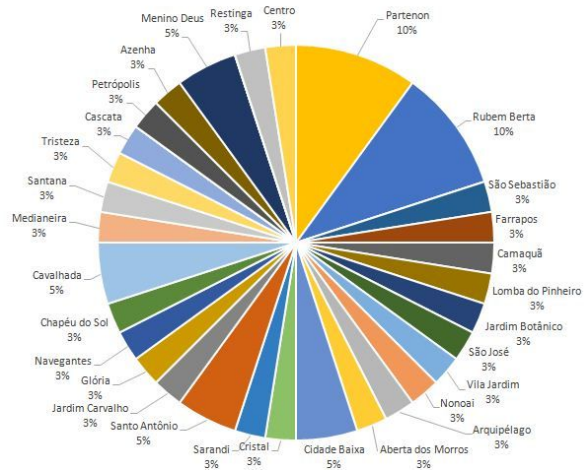
Escolas Estaduais participantes do projeto por bairro - 2011



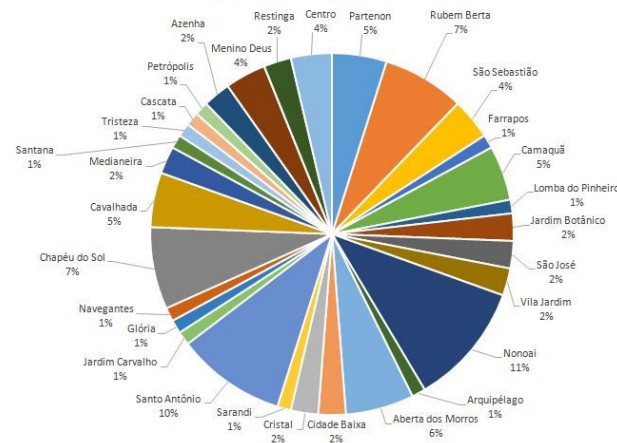
Escolas Estaduais participantes do projeto por bairro-2011
Considerando o número de percursos por escola



Escolas Estaduais participantes do projeto por bairro - 2012

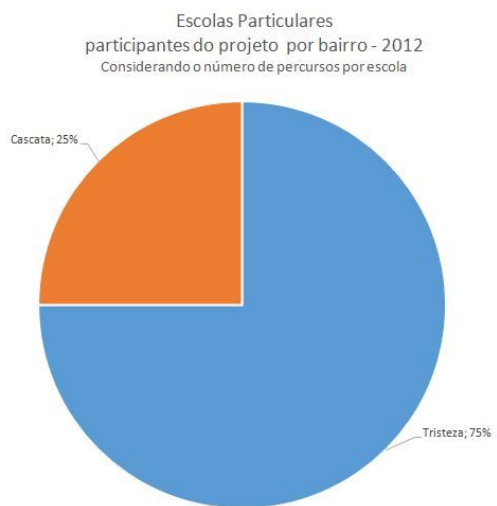
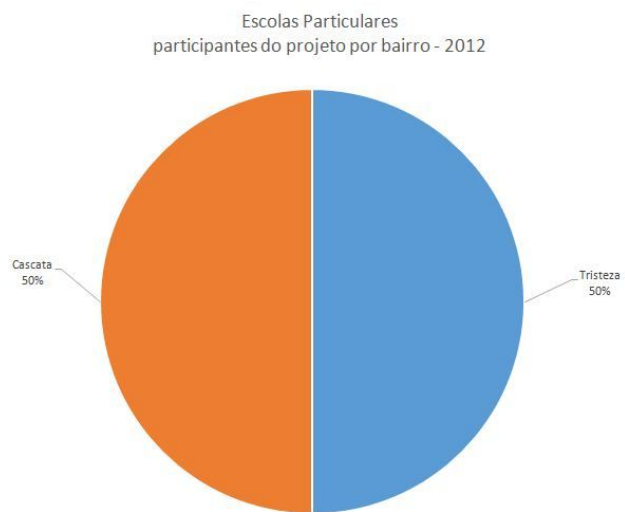


Escolas Estaduais participantes do projeto por bairro - 2012
Considerando o número de percursos por escola

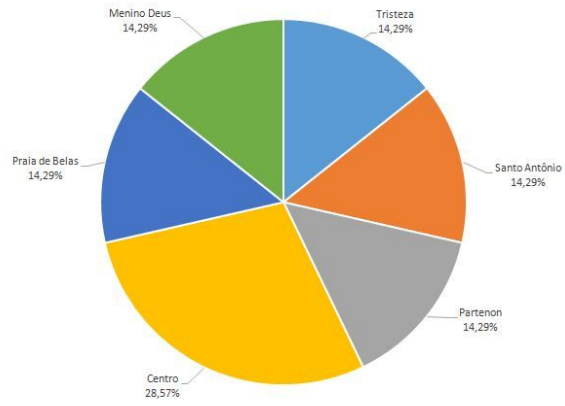


- Escolas particulares participantes do projeto por bairros de Porto Alegre (2011-2014):

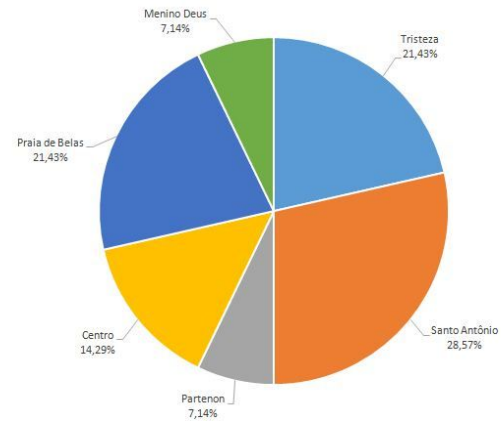
2011:100% Higienópolis



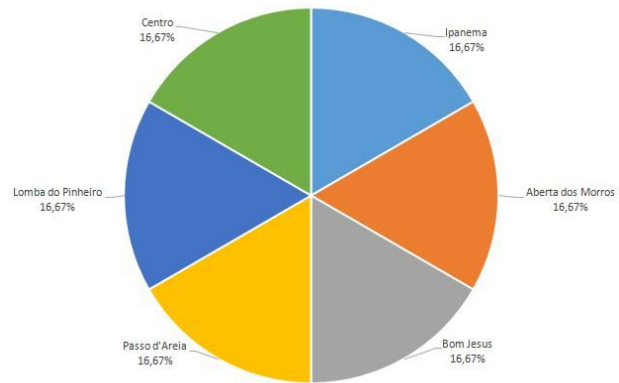
Escolas Particulares participantes do projeto por bairro - 2013



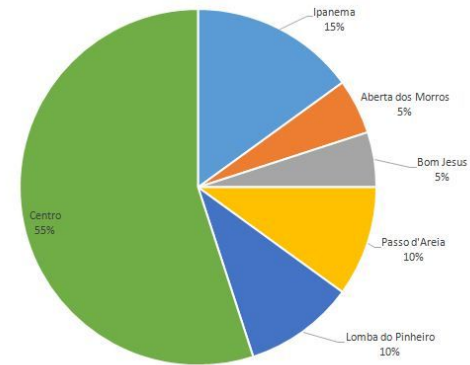
Escolas Particulares participantes do projeto por bairro - 2013
Considerando o número de percursos por escola



Escolas Particulares participantes do projeto por bairro - 2014



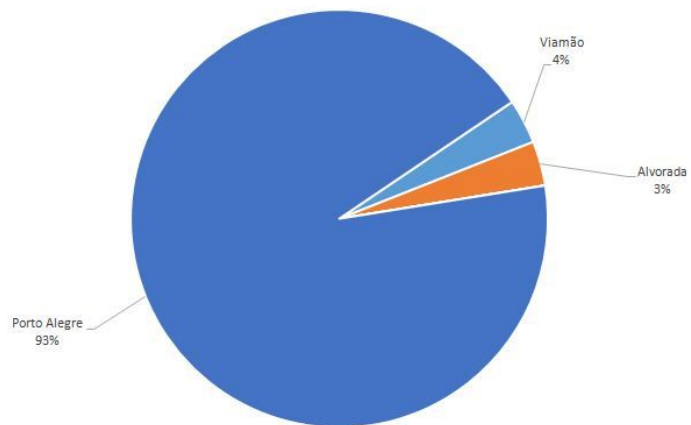
Escolas Particulares participantes do projeto por bairro - 2014
Considerando o número de percursos por escola



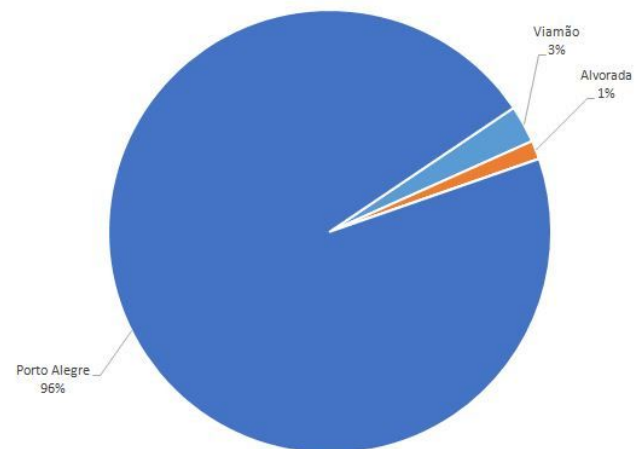
- Escolas municipais participantes do projeto por cidade (2011-2014):

2011: 100% Porto Alegre

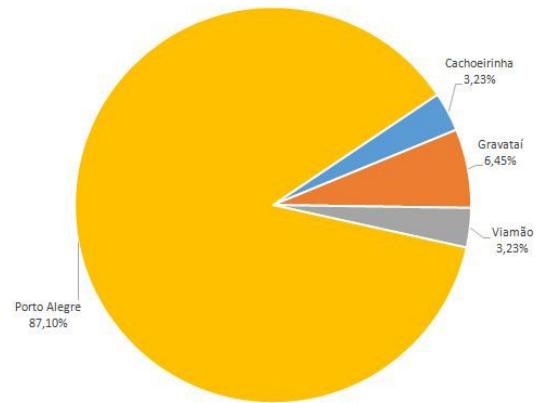
Escolas Municipais participantes do projeto por cidade - 2012



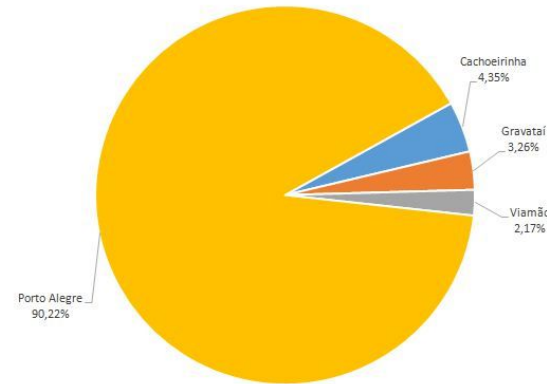
Escolas Municipais participantes do projeto por cidade - 2012
Considerando o número de percursos por escola



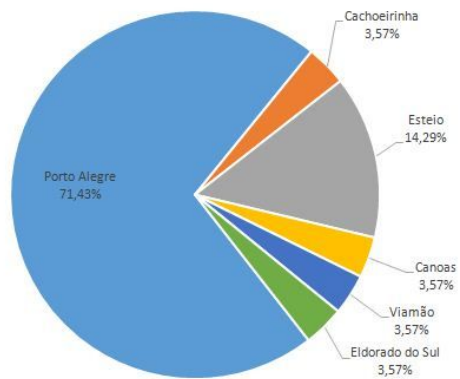
Escolas Municipais participantes do projeto por cidade - 2013



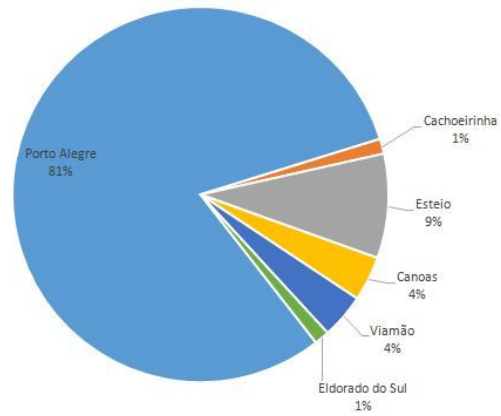
Escolas Municipais participantes do projeto por cidade - 2013
Considerando o número de percursos por escola



Escolas Municipais participantes do projeto por cidade - 2014



Escolas Municipais participantes do projeto por cidade - 2014
Considerando o número de percursos por escola

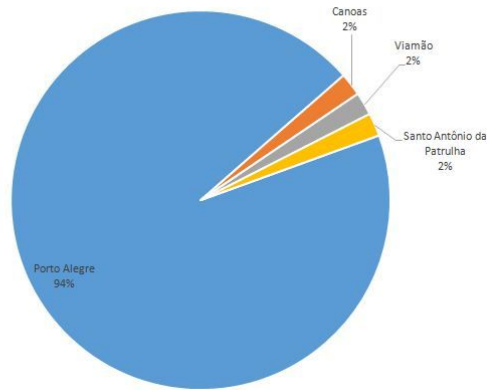


- Escolas estaduais participantes do projeto por cidade (2011 – 2014):

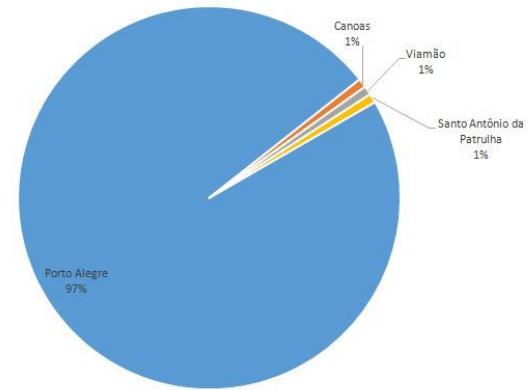
2011: 100% Porto Alegre

2012:100% Porto Alegre

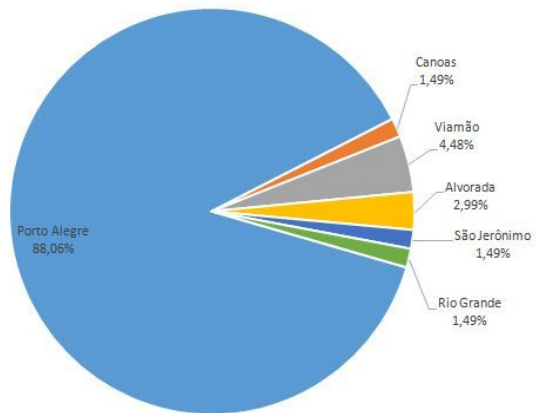
Escolas Estaduais participantes do projeto por cidade - 2013



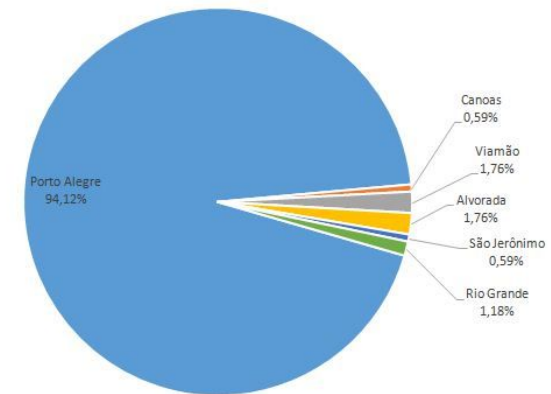
Escolas Estaduais participantes do projeto por cidade - 2013
Considerando o número de percursos por escola



Escolas Estaduais participantes do projeto por cidade - 2014



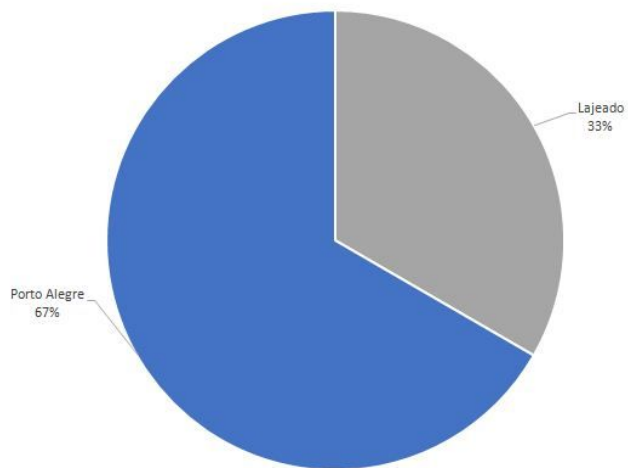
Escolas Estaduais participantes do projeto por cidade - 2014
Considerando o número de percursos por escola



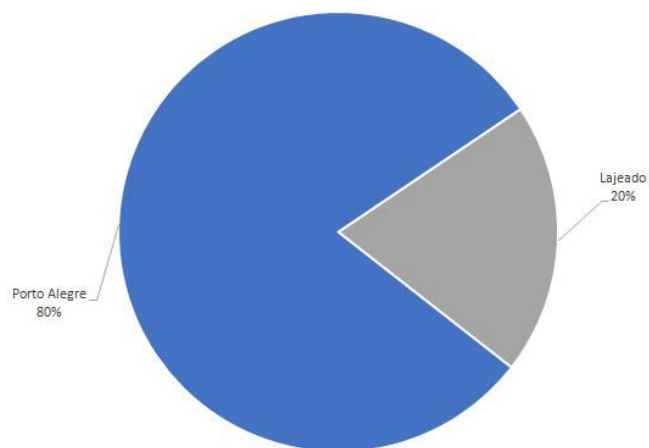
- Escolas particulares participantes do projeto por cidade (2011- 2014):

2011: 100% Porto Alegre

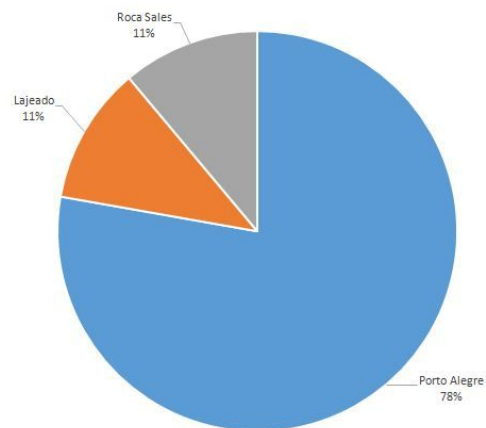
Escolas Particulares participantes do projeto por cidade - 2012



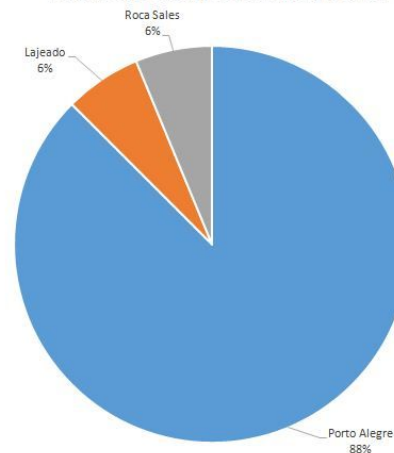
Escolas Particulares participantes do projeto por cidade - 2012
Considerando o número de percurso por escola



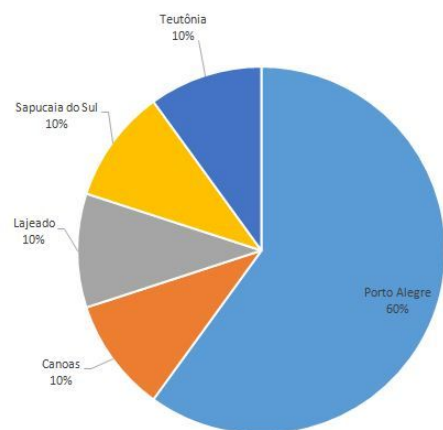
Escolas Particulares participantes do projeto por cidade - 2013



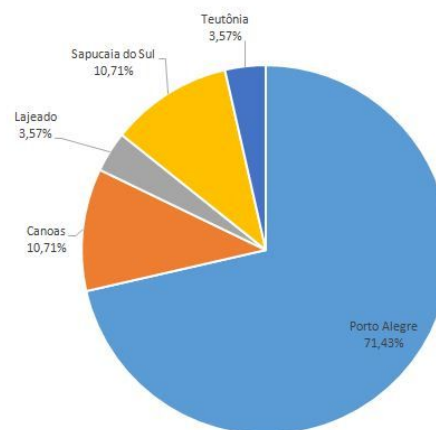
Escolas Particulares participantes do projeto por cidade - 2013
Considerando o número de percursos por escola



Escolas Particulares participantes do projeto por cidade - 2014



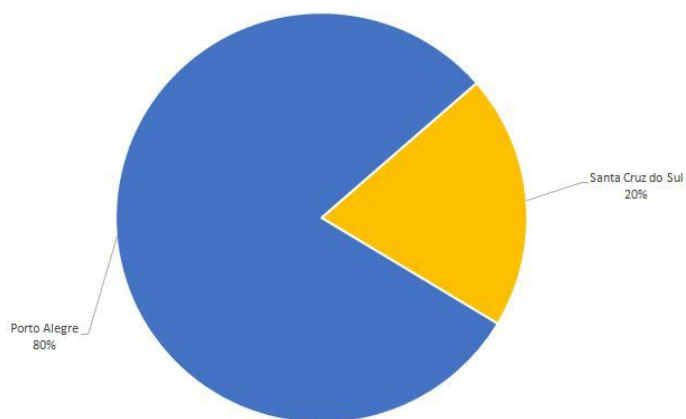
Escolas Particulares participantes do projeto por cidade - 2014
Considerando o número de percursos por escola



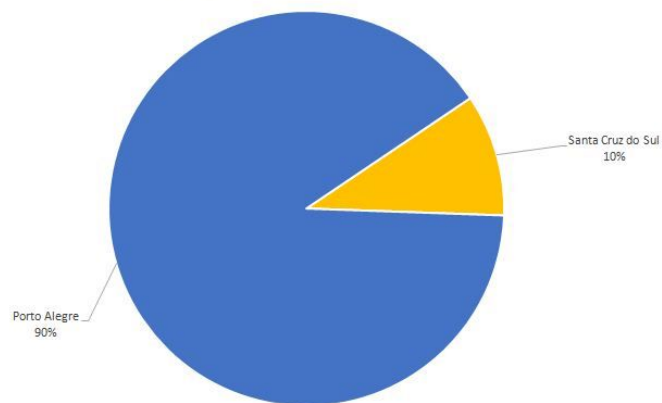
- Instituições de nível superior participantes do projeto (2011-2014):

2011: 100% Porto Alegre

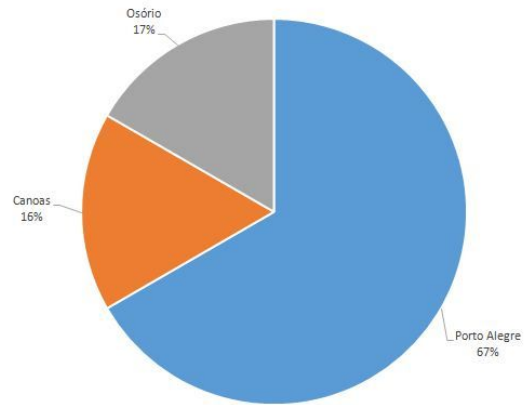
Instituições de nível superior
participantes do projeto por cidade - 2012



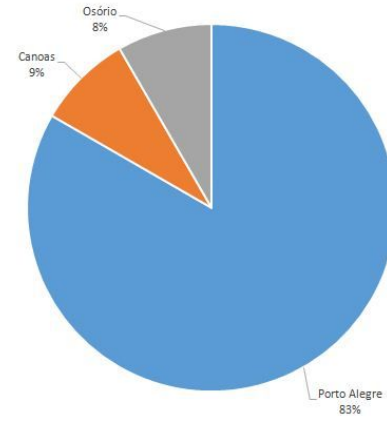
Instituições de nível superior
participantes do projeto por cidade - 2012
Considerando o número de percursos por instituição



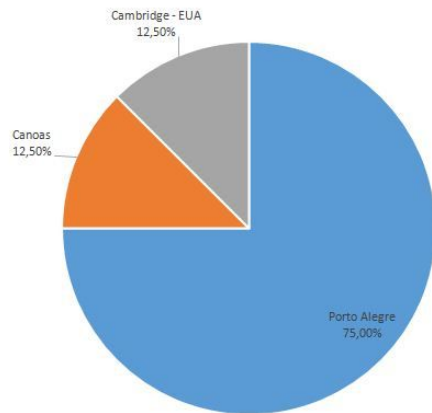
Instituições de nível superior
participantes do projeto por cidade - 2013



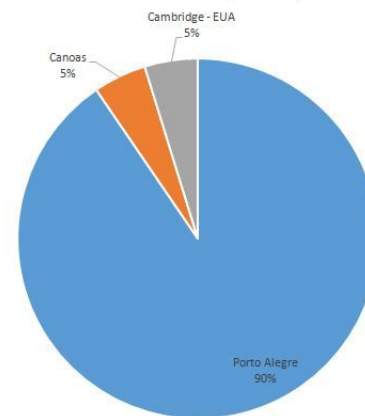
Instituições de nível superior
participantes do projeto por cidade - 2013
Considerando o número de percursos por instituição



Instituições de nível superior
participantes do projeto por cidade - 2014



Instituições de nível superior
participantes do projeto por cidade - 2014
Considerando o número de percursos por instituição

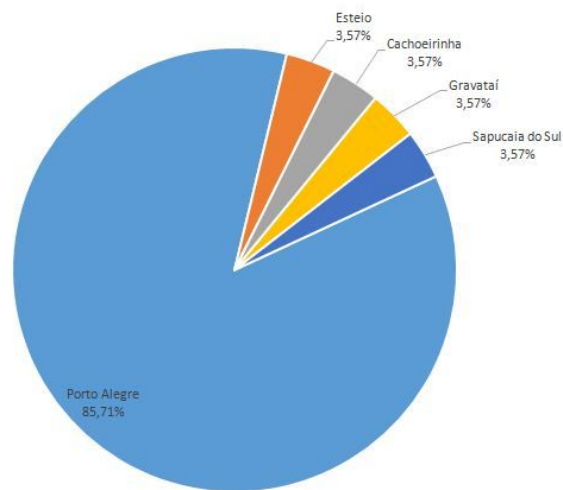


- Outras entidades participantes do projeto por cidade (2011 - 2014):

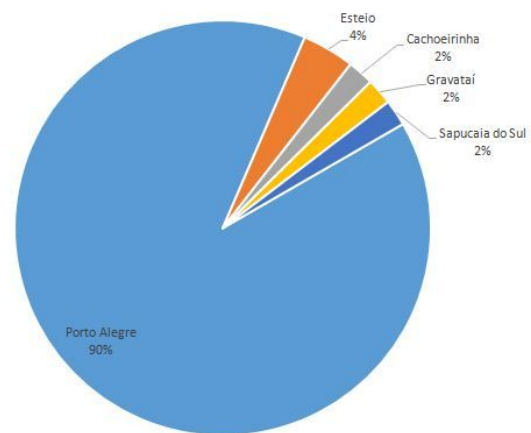
2011: 100% Porto Alegre

2012: 100% Porto Alegre

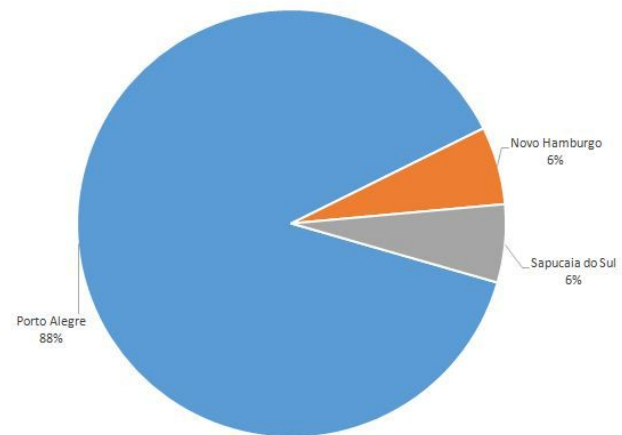
Entidades participantes do projeto por cidade - 2013



Entidades participantes do projeto por cidade - 2013
Considerando o número de percursos por entidade



Entidades participantes do projeto por cidade - 2014



Entidades participantes do projeto por cidade - 2014
Considerando o número de percursos por entidade

