EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

REFLEXÕES E PRÁTICAS NO IFNMG



Johnisson Xavier Silva
Vanessa Gomes de Castro
Organizadores

INSTITUTO FEDERAL
NORTE DE MINAS GERAIS

Montes Claros/MG – Brasil
Editora do IFNMG
2023



Esta obra tem como objetivo registrar as reflexões e práticas desenvolvidas no Instituto Federal do Norte de Minas Gerais, em seus vários campi, no que tange à educação para as relações étnico-raciais, visando à conscientização histórica e política da diversidade, do direto à diferença, o combate ao preconceito e a discriminação racial, bem como a superação das desigualdades sociais. Assim, o propósito deste livro, ao registrar as reflexões e práticas sobre o tema em questão, na referida instituição de ensino, também é servir como um material educativo de apoio para docentes, discentes, servidores em geral, bem como para a comunidade externa.





Johnisson Xavier Silva

Doutor em História Social – UFU (2012 - 2021). É professor do Instituto Federal do Norte de Minas Gerais, IFNMG – Campus Pirapora. Atualmente é presidente do Núcleo de Estudos afro-brasileiros e indígenas do IFNMG-NEABI/ IFNMG. Dedica-se à pesquisas nas áreas de História e Religiosidade, Cultura popular, Relações Étnico-raciais, educação quilombola e Comunidades quilombolas no Norte de Minas Gerais.



Vanessa Gomes de Castro

Doutora e Mestre em Ciências Sociais. Professora no Ensino Básico Técnico e Tecnológico do Instituto Federal do Norte de Minas Gerais Campus Araçuaí. Presidente do Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas (NEABI) do IFNMG Campus Araçuaí. Membro do NEABI Central do IFNMG.

EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

REFLEXÕES E PRÁTICAS NO IFNMG

Organizadores

Johnisson Xavier Silva

Vanessa Gomes de Castro

Colaboradores/autores

Adriana Lúcia Brandão Diógenes
Ana Julia Martins Xavier
Cláudia Adriana Souza Santos
Daiane Silva de Andrade
Danuza Araújo
Ester Mariana Rodrigues
Fabiano Barbosa
Fernanda Gonçalves de Oliveira da Cruz.
Gilvânia Antunes Meireles
Jailton Lopes da Silva
Johnisson Xavier Silva
José Carlos Silvério dos Santos
José Claudionor dos Santos Pinto
Leandro de Aquino Mendes
Lorena Mendes Barbosa
Lucas Mendes Afonso Sarmento
Lucilene Machado dos Santos
Maria Flávia Pereira Barbosa
Mariana Alves Rodrigues
Mayara Archieris Amorim Rodrigues
Patrícia Loyola Murta.
Pedro Borges Pimenta Júnior
Regina Mendes de Araújo
Renata Ferreira de Oliveira.
Rodolfo de Jesus Chaves.
Rosana de Jesus dos Santos
Rosemere Freire Fonseca
Rosimeire Alves de Souza.
Samuel da Silva
Silvana Barbosa Pereira.
Sofia Emanuele Batista Paiva.
Sueli do Carmo Oliveira
Suzana Alves Escobar
Tatiana da Costa Sena
Valesca Rodrigues de Souza.
Vanessa Gomes de Castro.
Zildete Lopes de Souza

Montes Claros/MG São Paulo/SP

2023

Copyright © da Editora do IFNMG
Editor Executivo | Gustavo Henrique Silva de Souza
Editor Executivo | Edinei Canuto Paiva
Editora Executiva | Andreia Pereira da Silva
Bibliotecário(a) Responsável | Elciax Cristina de Sousa

Conselho Científico
Marilia Dutra Massad (IFNMG/Campus Salinas)
Fabrício Silveira Santos (IFNMG/Campus Salinas)
Tiago Reis Dutra (IFNMG/Campus Salinas)
Márcio Adriano Santos (IFNMG/Campus Januária)
Claubert Wagner Guimarães de Menezes (IFNMG/Campus Januária)
Alisson Macendo Amaral (IFNMG/Campus Arinos)
Inácio Barbosa Borges (IFNMG/Campus Arinos)
Eduardo Garrido (IFNMG/Campus Salinas)
Eliane Macedo Sobrinho Santos (IFNMG/Campus Araçuaí)
Tatianne Gizelle Marques Silva (IFNMG/Campus Salinas)
Aline Tátila Ferreira (IFNMG/Campus Teófilo Otoni)
Heron Walmor Santos Cruz (IFNMG/Campus Januária)
Maria Rosilene Alves Damasceno (IFNMG/Campus Januária)
André Silva de Oliveira (IFNMG/Campus Diamantina)
Juliana Rocha de Meia Pires (IFNMG/Campus Diamantina)
Mariana Mapelli Paiva (IFNMG/Campus Almenara)
Edmara Moreira Cerqueira (IFNMG/Campus Pirapora)
José Aparecido Soares Lopes (IFNMG/Campus Januária)
Fábio Coutinho Andrade (IFNMG/Campus Janaúba)
Dayse Aparecida Silva Pereira Coutinho (IFNMG/Campus Janaúba)
Ednilton Moreira Gama (IFNMG/Campus Almenara)
Marcos Aurélio Duarte Carvalho (IFNMG/Campus Montes Claros)
Josué Antunes de Macedo (IFNMG/Campus Januária)
Mario de Souza Santana (IFNMG/Campus Teófilo Otoni)
Carlos Alberto Lopes dos Santos de Oliveira (IFNMG/Campus Teófilo Otoni)
Marineide Almeida Rocha (IFNMG/Campus Janaúba)
Valdete Maria Gonçalves de Almeida (IFNMG/Campus Almenara)
Jeancarlo Campos Leão (IFNMG/Campus Araçuaí)
Tadeu Knewitz Zubaran (IFNMG/Campus Montes Claros)
Petrônio Cândido de Lima e Silva (IFNMG/Campus Januária)
Alex Lara Martins (IFNMG/Campus Pirapora)
Leonardo Augusto Lopes Rodrigues (IFNMG/Campus Almenara)
Hélida Cristine Santos Mendes Barroso (IFNMG/Campus Teófilo Otoni)
Wanderson Pereira Araújo (IFNMG/Campus Januária)
Hélio Camilo Rosa (IFNMG/Campus Januária)
Pedro Henrique Prado da Silva (IFNMG/Campus Arinos)
Fernanda Kerley Queiroz Vieira (IFNMG/Campus Janaúba)
Jucielle Macedo Alves (IFNMG/Campus Janaúba)
Dayse Lucide Silva Santos (IFNMG/Campus Diamantina)
Leonardo Luiz Silveira da Silva (IFNMG/Campus Salinas)
Carlos Alexandre de Oliveira (IFNMG/Campus Montes Claros)
Edson Oliveira Neves (IFNMG/Campus Januária)
Roberto Comini Frota (IFNMG/Campus Januária)
Eduardo Cabral da Cruz (IFNMG/Campus Januária)
Ronaldo Medeiros dos Santos (IFNMG/Campus Salinas)
Fernanda de Lima Menezes (IFNMG/Campus Montes Claros)
Patrícia Teixeira Sampaio (IFNMG/Campus Montes Claros)
Tattiane Gomes Costa (IFNMG/Campus Januária)
Breno Alcântara Silva (IFNMG/Campus Januária)
Christiano Titoneli Santana (IFNMG/Campus Pirapora)
Luana Aparecida Matos Leal (IFNMG/Campus Salinas)
Alex Sander Luiz Campos (IFNMG/Campus Salinas)
Américo Fernando de Souza Alves (IFNMG/Campus Teófilo Otoni)
Pedro Borges Pimenta Júnior (IFNMG/Campus Januária)
Camila Franco Batista (IFNMG/Campus Januária)
Josye Gonçalves Ferreira (IFNMG/Campus Janaúba)
Ramony Maria da Silva Reis Oliveira (IFNMG/Campus Diamantina)
Marli Silva Fróes (IFNMG/Campus Diamantina)

Fontenele Publicações
Edição | Fontenele Publicações
Revisão | Paloma Nogueira
Diagramação | Isabel Kubaski
Capa | Ingo Bertelli
Fotografia | José Claudionor dos Santos Pinto - Jô Pinto.

Endereço | Av. Paulista, 1765 - 7º Andar cj 72 cv10028 -
Bela Vista - CEP: 02117-001 - São Paulo/SP
www.editorafontenele.com.br
WhatsApp: 11 98635-8887 / 95150-4383 / 95150-3481
contato@editorafontenele.com.br

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Instituto Federal do Norte de Minas Gerais – IFNMG

E24 2023 — Educação para as relações ético-raciais: reflexões e práticas no IFNMG / Johnisson Xavier Silva; Vanessa Gomes de Castro (organizadores). – Montes Claros: Editora do IFNMG; São Paulo: Fontenele Publicações, 2023.
264 p. : il.

ISBN: 978-65-88813-33-1
e-ISBN: 978-65-88813-34-8
Inclui referências.

1. Relações Étnicas e Raciais. 2. Discriminação Racial. 3. Antirracismo. I. Silva, Johnisson Xavier (org.). II. Castro, Vanessa Gomes (org.).

CDD: 370.11

Bibliotecária Elciax Cristina de Sousa - CRB/6 - 2065
Índice para Catálogo Sistemático
1. Relações Étnicas e Raciais

Realizado depósito legal conforme Lei 10.994 de 14/12/2004
Proibida a reprodução parcial ou total desta obra sem autorização da Editora do IFNMG.
Todos os direitos desta edição reservados pela Editora do IFNMG
Tel.: (38) 3218-7326 – E-mail: editora@ifnmg.edu.br
Conheça a Editora do IFNMG: https://www.ifnmg.edu.br/editora-ifnmg

AGRADECIMENTOS

A organização deste livro só foi possível graças ao esforço coletivo de pessoas comprometidas com a educação para as relações étnico-raciais, juntamente com o movimento institucional de aplicação das legislações com essa finalidade, aliadas ao ensino, pesquisa e extensão. Assim, expressamos a nossa gratidão a todos que fortalecem os Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas (Neabis), especialmente as comunidades quilombolas e povos indígenas que tanto nos ensinam sobre suas lutas, suas vitórias e seus modos de vida. Agradecemos aos autores e coautores dos capítulos o comprometimento com a escrita. Agradecemos também à Diretora de Ações Afirmativas do IFNMG (DAE), que incentivou a participação no edital e colaborou com a construção desta obra. Nosso obrigado à Pró-Reitoria de Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação (Proppi), que conduziu o edital de seleção de projetos para publicação de obras pela Editora do IFNMG. Agradecemos aos prefaciantes, à Reitora Joaquina Nobre e ao Professor Adilson Santos. Nesta caminhada, somos gratos a todos que compartilham da luta por uma educação antirracista.

APRESENTAÇÃO

Este livro, composto por nove capítulos, reúne textos escritos por docentes, técnicos administrativos e alunos do Instituto Federal do Norte de Minas Gerais, juntamente com membros de outras instituições de ensino e da comunidade externa, participantes dos Núcleos de Estudos, Pesquisas e Extensão Afro-Brasileiros e Indígenas (Neabis) do IFNMG. Assim, esta obra tem como objetivo registrar as reflexões e práticas desenvolvidas na instituição no que tange à educação para as relações étnico-raciais que, por sua vez, visa à conscientização histórica e política da diversidade, do direito à diferença, o combate ao preconceito e discriminação racial, bem como a superação das desigualdades sociais. Desse modo, a organização deste livro está fundamentada nos objetivos dos Neabis do IFNMG, conforme o Regulamento aprovado pelo Conselho Superior, de contribuir para a promoção da equidade racial e a educação para as relações étnico-raciais, através de ações que contemplem os diversos aspectos da história e cultura afro-brasileira e indígena, proporcionando suporte acadêmico e material à comunidade escolar sobre o tema em questão, tornando conhecidas as atividades desenvolvidas pelos Núcleos e pela Instituição de modo geral.

É importante destacar que no Brasil, por um lado, temos um cenário de silenciamento e exclusão social da população negra e indígena, herdados do regime colonial e escravocrata,

fortalecidos pelo sistema capitalista, refletindo nas violências e desigualdades sociais que atingem essa população ao longo da história. Por outro lado, temos as lutas da população negra e indígena pelo reconhecimento de suas identidades culturais, por direitos sociais e o combate ao racismo. Diante disso, no início do século XXI, assistimos a alguns avanços em direção à superação das desigualdades sociais e raciais, por exemplo, a promulgação da Lei 10.639/2003, que torna obrigatório o ensino de conteúdos relacionados à história e às culturas africanas e afro-brasileiras em todas as escolas públicas e privadas de educação básica no país; a Lei 11.645/2008, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional para incluir no currículo oficial das redes de ensino a obrigatoriedade da temática história e cultura afro-brasileira e indígena; a Lei 12.711/2012, que garante aos autodeclarados pretos, pardos e indígenas, bem como pessoas com deficiência, a reserva de 50% das matrículas por curso e turno nas Universidades e Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia; entre outras ações afirmativas visando à superação de desigualdades que atingem negros e indígenas, em uma complexa e perversa intersecção entre raça, gênero, classe e outros marcadores sociais das diferenças.

Dito isso, o primeiro capítulo deste livro, intitulado "Ações afirmativas: reflexões sobre o combate às discriminações étnico-raciais no IFNMG", tem como objetivo refletir sobre as políticas de ações afirmativas adotadas pelo Instituto Federal do Norte de Minas Gerais (IFNMG), principalmente sua institucionalização e seus desdobramentos visando à equidade étnico-racial. O segundo capítulo, "A luta antirracista em tempos de pandemia: ações e desafios do Neabi Campus Salinas durante o isolamento social", visa mapear as ações do Neabi no campus em questão durante a pandemia de covid-19, apresentando parte das discussões que foram desenvolvidas nesse período, bem como os desafios enfrentados. O terceiro capítulo, "Implantação das comissões de Heteroidentificação no Instituto Federal do Norte de Minas Gerais:

escrevivências na execução de políticas públicas", apresenta a trajetória da implantação das bancas de heteroidentificação em perspectivas gerenciais e operacionais, além de dialogar sobre os deslocamentos institucionais advindos desse processo no âmbito do IFNMG.

O quarto capítulo, "Insubmissão política e epistêmica: notas sobre uma experiência de construção de Neabi no IFNMG Campus Araçuaí", busca analisar como os movimentos e organizações sociais lutaram para a instalação em Araçuaí de um Campus do IFNMG e as expectativas envolvidas nesse esforço, bem como as ações desenvolvidas pelo Núcleo entre 2018 e 2020, visando a um projeto educativo antirracista, multiétnico, multicultural comprometido politicamente com a libertação das camadas populares. O quinto capítulo, "Antirracismo na escola: ações do Neabi do IFNMG Campus Almenara", destaca as ações realizadas visando ao acesso dos alunos e funcionários ao Núcleo, bem como o trabalho direto nas salas de aulas para acolhimento e discussões inerentes às questões étnico-raciais. O sexto capítulo, "Por uma educação libertadora e antirracista: reflexões sobre Educação e Relações Étnico-Raciais no curso Técnico em Vigilância em Saúde do campus avançado Janaúba", pretende analisar como as questões étnico-raciais aparecem nos temas geradores trabalhados no referido curso.

O sétimo capítulo, "Neabi Campus Januária: a busca pela implementação das leis 10.639/2003, 11.645/2008 e 12.711/2012", relata como o campus Januária passou a atuar de fato para a implementação das políticas públicas que visam a uma reparação histórica, a fim de combater as desigualdades e perseguições provocadas pelo racismo. O oitavo capítulo, "O protagonismo da juventude indígena na busca pelo ensino superior – a experiência do Neabi do IFNMG campus Januária com os Xakriabá/MG", reflete sobre a mobilização da juventude indígena no que tange ao seu acesso a educação básica e superior. O nono capítulo,

“Jequitinhonha Indígena: território e trabalho no Brasil Imperial”, traz uma discussão sobre o ofício de canoeiros entre os indígenas no Rio Jequitinhonha e as mobilidades possíveis em uma sociedade que se transformava com a chegada dos colonizadores.

Assim, o presente livro, enquanto uma das atividades dentro do projeto de pesquisa intitulado “Ações afirmativas no Instituto Federal do Norte de Minas - IFNMG: avanços e desafios”, reúne capítulos inéditos, pertinentes, de qualidade, com relevância técnica e científica sobre o tema em questão, os quais registram reflexões e práticas comprometidas com a educação para as relações étnico-raciais no IFNMG, uma educação libertadora, transformadora, multicultural e decolonial, por meio de um olhar multidisciplinar, plural e interinstitucional, tendo no horizonte os direitos humanos, a igualdade racial, a justiça social e o combate aos preconceitos e discriminações. Logo, trata-se de uma produção com impacto social positivo para o público interno ao IFNMG, para a comunidade escolar, bem como para a sociedade de modo geral.

PREFÁCIO I

Que honra!! Intermediar o pensamento, as experiências e pesquisas dos autores e os leitores é uma tarefa árdua, mas imensamente prazerosa. Árdua, uma vez que mediar a apreensão da trajetória de construção de práticas e políticas de ensino antirracistas no IFNMG é ter que desprender um enorme esforço de síntese. Mas prazeroso, pois parte dessas experiências também são minhas enquanto mulher, mãe, servidora, atualmente estando reitora e autodeclarada negra de pele parda.

O livro **Educação para as relações étnico-raciais: reflexões e práticas no IFNMG** foi escrito por muitas mãos e é fruto de práticas de ensino, pesquisas, ações extensivas que emergem em territórios que, por vezes, silenciaram ou trataram de forma hostil as temáticas étnico-raciais e a existência dos povos negros, indígenas e quilombolas do Vale do Jequitinhonha, Vale do Mucuri e Noroeste e Norte de Minas Gerais. A riqueza da obra reside justamente no esforço coletivo de representantes das comunidades externas, de discentes e docentes em tentar traduzir, ou melhor, de escreviver, nos dizeres das autoras e autor do terceiro capítulo Valesca Rodrigues de Souza, Maria Flávia Pereira, Samuel da Silva, que ao apropriarem-se do termo cunhado pela Conceição Evaristo desenvolvem uma escrita que perpassa o "escrever", "viver" e "se ver". São capítulos que refletem sobre práticas que são constitutivas do que a instituição e os servidores serão e como dialoga com o território em que está estabelecido, em um processo de aprendizagem contínuo.

O livro é organizado de modo a fazer um exercício de variações de escalas, começa observando de forma ampla a institucionalização das políticas afirmativas no IFNMG, os Planos de Desenvolvimento Institucional (PDI), os caminhos para construção dos regulamentos e normatizações que viabilizam a implementação dos Neabis, Neabi Central e do processo de heteroidentificação, depois se atém às minúcias, analisando as experiências, ações dos Neabis, tentativas de implementação da Lei 10.639/03, suas alterações e normativas, os diálogos e projetos construídos com as comunidades quilombolas e indígenas em todos os Campi do IFNMG.

Faz também um exercício histórico de recuperar processos de lutas e mobilidades sociais dos indígenas canoeiros Maxakalis no século XIX, a luta por educação diversa dos indígenas Xacriabás no Norte de Minas no século XX, sobretudo como o IFNMG se inscreve neste processo como agente de promoção de processos emancipatórios de combate às discriminações e desigualdades étnico-raciais e sociais por meio da educação. Esse caminhar, por vezes conflituoso e polêmico, vai fortalecendo a instituição e desconstruindo os ranços da colonialidade que insistem em se fazer presentes.

Quero dizer que as ideias expressas nos textos nos inquietam e nos movem para a continuidade, e assim apontam as lacunas que a instituição ainda terá que avançar, principalmente em relação ao racismo estrutural. Essas inquietações são essenciais para que se ilumine a trajetória, sinalizando para o IFNMG as possibilidades de enfrentamento ao ordenamento colonial e, portanto, racistas das relações institucionais ou não. Toda a comunidade acadêmica do IFNMG tem, a partir desses relatos, vias concretas para que sua atuação seja verdadeiramente transformadora no que tange às relações étnico-racialmente referenciadas.

Boa leitura a todxs!!

Prof. Dra. Joaquina Nobre – Reitora IFNMG

PREFÁCIO 2

A primeira década do século XXI inaugurou no Brasil um ciclo virtuoso no âmbito educacional. Ao lado disso, o Estado brasileiro sinalizava também a inauguração de um momento histórico no qual viriam a ser adotadas políticas públicas de enfrentamento às iniquidades raciais, de promoção da igualdade racial, ações afirmativas e de combate ao racismo. O destaque recai na aprovação da obrigatoriedade do ensino de história e cultura dos africanos, afro-brasileiros e indígenas, e das/para as relações étnico-raciais, pela Lei 10.639/2003; e a criação da Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (Seppir) pela Lei 10.678/2003.

Segundo Luciana Joccoud (2009),[a]

> tais iniquidades vêm [vinham] sendo combatidas pela implementação de políticas de valorização da identidade negra e por iniciativas que visam promover a igualdade e a equidade no acesso aos serviços públicos (saúde, educação, previdência social, assistência social) e ao mercado de trabalho. Contudo, os desafios ainda são [eram] extremamente significativos,

[a] A política de promoção da igualdade racial no governo federal em 2006 e o programa de combate ao racismo institucional. *In*: **A construção de uma política de promoção da igualdade racial**: uma análise dos últimos 20 anos. Brasília, Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), 2009. Disponível em: https://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/9160/1/Igualdaderacial_Cap3.pdf

> exigindo do governo e da sociedade brasileira empenho e determinação no combate à desigualdade racial e às suas causas. (p. 147)

Este é o contexto, cujos frutos são retratados no livro ***Educação para as relações étnico-raciais: reflexões e práticas no IFNMG***, como poderão atestar a leitora e o leitor da obra. Este livro ilustra um pouco dos resultados que tal realidade inaugurou. Está na confluência de duas iniciativas destacáveis em termos de políticas educacionais, a aprovação da citada Lei 10.639/2003, com a instituição, por meio da Lei 11.892/2008 da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, vinculada ao Ministério da Educação (MEC).

Em relação à obra em comento, a Lei 11.892/2008 foi responsável pela fusão do Centro Federal de Educação Tecnológica (Cefet) de Januária, com a Escola Agrotécnica Federal de Salinas, dando origem ao Instituto Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica do Norte de Minas (IFNMG). Às duas instituições isoladas antes existentes, foram criados novos *campi* em Montes Claros, Pirapora, Almenara, Arinos e Araçuaí, e mais tarde também nas cidades de Diamantina, Janaúba, Porteirinha e Teófilo Otoni. O IFNMG tem, portanto, uma ampla cobertura geográfica, atuando nos vales do Jequitinhonha e do Mucuri e nas regiões Norte e Noroeste do Estado de Minas Gerais. Territórios que demandam, por parte do Estado, maior presença e investimentos de múltiplas naturezas.

Nos termos da lei de criação da Rede Federal de Educação Tecnológica, os Institutos Federais têm por finalidade

> ofertar educação profissional e tecnológica, em todos os seus níveis e modalidades, formando e qualificando cidadãos com vistas na atuação profissional nos diversos setores da economia, com ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional. (BRASIL, 2008)

Objetivam “ministrar educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente, na forma de cursos integrados, para os concluintes do ensino fundamental e para o público da educação de jovens e adultos” (BRASIL, 2008). A concepção de educação profissional aí subjacente pressupõe uma formação técnico-profissional e cidadã, facultando ao egresso a opção por percursos futuros distintos.

A ampliação da Educação Tecnológica na região mais pobre, do ponto de vista econômico, do estado de Minas Gerais, ilustra bem a preocupação do Estado brasileiro em promover a democratização das oportunidades educacionais num território marcadamente carente de investimentos de tal monta. Sobretudo, num país onde o sistema educacional é responsável, historicamente, por produzir e reproduzir desigualdades.

A institucionalização do IFNMG figura como uma importante iniciativa na direção da garantia do acesso à educação pública, gratuita, de qualidade e socialmente referenciada.

Coerente com o que pugna a Lei 10639/2003, em todas as instituições da Rede Federal de Educação Tecnológica foram criados Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas (Neabis), cuja existência até então era predominante nas universidades. De maneira análoga também foram criados Núcleos de Apoio às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE). Os Neabis têm como objetivo promover estudos, pesquisas e desenvolver atividades de extensão, focadas nas questões étnico-raciais, assim como apoiar na execução das iniciativas de ações afirmativas. Os Napnes, por sua vez, desenvolvem ações que almejam contribuir para a equidade de condições de acesso e permanência e sucesso aos estudantes com deficiências e/ou com necessidades educacionais especiais. Apreende-se daí que a Rede Federal de Educação Tecnológica nasce alinhada ao compromisso com a democratização da educação com inclusão sociorracial e anticapacitista.

É muito acertada essa determinação, pois a história da educação já nos ensinou que tentativas de democratização que não consideraram investimentos na superação das desigualdades, com o rompimento com o eurocentrismo, não alcançaram o intento perseguido. Neste particular, a convergência dessas duas importantes políticas públicas, Leis 10.639/2003 e 11.892/2008, representa o compromisso real com a promoção de uma educação para todas e todos.

Uma página triste da nossa história do Brasil, marcada com o Golpe de 2016 e sucedida por um governo antidemocrático e inimigo do povo, tentou interromper essa trajetória, rumo à construção de um projeto de educação libertadora. Entretanto, a solidez de instituições como o IFNMG resistiu às ameaças e mesmo em tempos sombrios se mantiveram firmes e altivas. O livro ora apresentado reúne reflexões que comprovam isso. Governos autoritários, restrições orçamentárias, censuras, entre outras adversidades, não foram suficientes, a resistência se fez vitoriosa.

Conforme já mencionado, o leitor e a leitora poderão atestar isso nesta robusta obra que reflete as ações afirmativas, a luta antirracista, a implementação da heteroidentificação, a insubmissão epistêmica, o papel dos Neabis, o protagonismo da juventude e as raízes indígenas no vale do Jequitinhonha.

As autoras e autores são jovens estudiosos e pesquisadores que, por meio deste livro, demonstram cabalmente que o modelo estabelecido pela Lei 11.892/2008 deu certo, e deveria ser tomado como referência ao projeto de educação que o Brasil precisa destinar à sua juventude. Especialmente, na atual conjuntura em que estamos diante de um projeto de "Novo" Ensino Médio, que revisita o "Velho", destinando projetos de formação precários para segmentos sociais com histórico de desigualdades, enquanto às elites fica reservada a qualificação propedêutica. Neste particular, o paradigma dos Institutos Federais deveriam ser o guia mestre para todas e todos.

Voltando à obra em análise, estamos, pois, diante de uma relevante contribuição, que nos auxilia a compreender a viabilidade da implementação da educação para e das relações étnico-raciais, em contextos educacionais que favorecem a produção acadêmico-científica e onde há respeito e valorização dos seus profissionais. Resultado disso é a garantia do acesso ao direito à educação a todas e todos, muitas vezes sonegado em nosso país, quiçá nos nossos pobres economicamente e riquíssimos vales do Jequitinhonha do Mucuri e região norte e noroeste mineira.

Em conformidade com o que diz a dirigente máxima do IFNMG, os desafios rumo à construção de uma instituição antirracista não se dão ao toque de mágica, requer compromisso institucional amplo.

> é essencial que [as instituições] tenham, desde o início, um caráter democrático e plural. (...) que a atuação da gestão é especialmente importante no apoio para a constituição de mecanismos regulatórios internos, referendados por todas as instâncias constituídas e que propiciem, apoiem e suportem a atuação de diferentes atores que compõem um mosaico de conhecimento e experiências e, sem os quais não seria possível a concretização das ações afirmativas institucionais. Essa movimentação de apoio precisa ser capilar, manifestando-se em múltiplas instâncias, sejam elas pedagógicas, legais ou mesmo orçamentárias. Para além de documentos, a consolidação de uma instituição na qual de fato haja uma cultura de comportamento e de gestão calcadas no antirracismo revela-se como uma ação perene, a qual demanda atenção e vigilância constantes. (SILVA, 2021, p. 633)[b]

As reflexões trazidas nos nove capítulos do livro ***Educação para as relações étnico-raciais: reflexões e práticas no IFNMG***

[b] SILVA, Joaquina Aparecida Nobre da. Ações afirmativas no IFNMG – relato de experiências. **Revista da ABPN**, v. 13, n. 37, p. 619-635, jun.-ago. 2021.

é a concretização desta convicção. Dialogam com os valores e compromisso institucional expresso pela Reitora Joaquina Aparecida Nobre da Silva, acima expressado.

Assim, convido a leitora e o leitor a desfrutarem desta obra, que tem o espírito e o tom desses territórios promissores, quando vistos a partir da ótica do respeito à dignidade da pessoa humana que os habitam.

Por meio desta obra, estamos sendo agraciados com produções de professores, professoras, técnicos e técnicas do IFMG numa conjuntura extremamente favorável e fecunda. Neste ano de 2023 celebramos duas décadas da Lei 10.639 e das ações afirmativas, e pontualmente dez anos da Lei de Cotas, aprovada pela Lei 12.711/2012, que reserva 50% de vagas para egressos de escolas públicas, pessoas de baixa renda, pretos e pretas, pardos e pardas, indígenas e pessoas com deficiências nas instituições federais de ensino superior e técnicas de nível médio. Além disso, guarda relação direta, também com outra importante política de ação afirmativa expressa na Lei 12.990/2014, que em 2024 completará uma década, a qual reserva 20% de vagas para negros e negras nos concursos da Administração Pública Federal.

As Leis 10.639/2003, 12.711/2012 e 12.990/2014 representam a concretização de iniciativas visando à redução das iniquidades mencionadas por Luciana Joccoud (2009). Este é, portanto, o contexto o qual o leitor e a leitora deverão ter como referência ao adentrar nesta virtuosa obra, intitulada ***Educação para as relações étnico-raciais: reflexões e práticas no IFNMG***. Dito isso, desejo a todos e todas uma boa leitura!

Adilson Pereira dos Santos[c],
em Ouro Preto/MG, inverno de 2023.

---

[c] Pedagogo e Pró-Reitor Adjunto de Graduação da Universidade Federal de Ouro Preto, Coordenador da Área: Políticas e Ações Afirmativas da Associação Brasileira de Pesquisadores e Pesquisadoras Negros e Negras (ABPN).

SUMÁRIO

Capítulo 1
Ações afirmativas: reflexões sobre o combate às discriminações étnico-raciais no IFNMG 21
Johnisson Xavier Silva; Vanessa Gomes de Castro

Capítulo 2
A luta antirracista em tempos de pandemia: as ações e desafios do Neabi - Campus Salinas durante o isolamento social 39
Rosana de Jesus dos Santos; Adriana Lúcia Brandão Diógenes; Daiane Silva de Andrade; Ester Mariana Rodrigues; José Claudionor dos Santos Pinto; Lorena Mendes Barbosa; Lucas Mendes Afonso Sarmento; Lucilene Machado dos Santos; Patrícia Loyola Murta.

Capítulo 3
Implantação das comissões de heteroidentificação no Instituto Federal do Norte de Minas Gerais: escrevivências na execução de políticas públicas 65
Maria Flávia Pereira Barbosa; Samuel da Silva; Valesca Rodrigues de Souza

Capítulo 4
Insubmissão política e epistêmica: notas sobre uma experiência de construção do Neabi do IFNMG - Campus Araçuaí 91
José Carlos Silvério dos Santos; Sueli do Carmo Oliveira; Tatiana da Costa Sena; Rodolfo de Jesus Chaves

Capítulo 5
Antirracismo na escola: ações do Neabi do IFNMG campus Almenara . 113
Cláudia Adriana Souza Santos; Danuza Araújo; Fabiano Barbosa; Gilvânia Antunes Meireles; Mayara Archieris Amorim Rodrigues; Silvana Barbosa Pereira

Capítulo 6
Por uma educação libertadora e antirracista: reflexões sobre Educação e Relações Étnico-Raciais no curso Técnico em Vigilância em Saúde do campus avançado Janaúba 137
Regina Mendes de Araújo; Ana Julia Martins Xavier; Sofia Emanuele Batista Paiva

Capítulo 7
Neabi/Campus Januária: avanços e desafios na implementação das Leis 10.639/03, 11.645/08 e 12.711/12 167
Leandro de Aquino Mendes; Zildete Lopes de Souza; Rosemere Freire Fonseca; Mariana Alves Rodrigues; Jailton Lopes da Silva; Rosimeire Alves de Souza

Capítulo 8
O protagonismo da juventude indígena na busca pelo ensino superior: a experiência do Neabi do IFNMG Campus Januária com os Xakriabá/MG 193
Suzana Alves Escobar; Pedro Borges Pimenta Júnior; Fernanda Gonçalves de Oliveira da Cruz

Capítulo 9
O Jequitinhonha indígena: território e trabalho no Brasil Imperial 219
Renata Ferreira de Oliveira

Currículo dos autores 257

Capítulo 1

AÇÕES AFIRMATIVAS: REFLEXÕES SOBRE O COMBATE ÀS DISCRIMINAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO IFNMG

Johnisson Xavier Silva
Vanessa Gomes de Castro

Introdução

O presente capítulo tem como objetivo geral fazer uma reflexão sobre as políticas de ações afirmativas adotadas pelo Instituto Federal do Norte de Minas Gerais (IFNMG), considerando sua institucionalização e desdobramentos visando à equidade étnico-racial nesta instituição de ensino. As ações afirmativas são medidas específicas que podem ser desenvolvidas em instituições públicas e privadas, direcionadas aos grupos historicamente discriminados, perseguidos e violentados, sejam por razões raciais, étnicas, religiosas, de gênero, deficiência física e/ou mental, entre outras. Essas ações visam à reparação das desigualdades que afligem esses grupos ao longo da história e sua plena inserção na vida social, por meio do reconhecimento de suas identidades e a garantia do seu acesso aos direitos básicos de todos os cidadãos, como educação, saúde, trabalho, moradia, segurança etc.

Ao longo do século XX, diversos países ao redor do mundo passaram a desenvolver ações afirmativas, por exemplo, Índia, África do Sul e Estados Unidos, por meio de políticas direcionadas à plena participação social dos grupos historicamente marginalizados, obtendo excelentes resultados. No caso do Brasil, as ações afirmativas voltadas para os grupos socialmente excluídos, como pretos, pardos e indígenas, tornaram-se respaldadas pela Constituição Federal de 1988 e efetivamente adotadas através de legislação apenas nas primeiras décadas do século XXI. Nesse sentido, no contexto brasileiro, em relação às políticas afirmativas de cunho étnico-racial, no campo da educação, destacam-se as leis que tornaram obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena em todas as escolas de educação básica do país (Leis 10.639/2003 e 11.645/2008). E a lei de cotas, que garante a reserva de vagas por curso e turno nas Universidades e Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, para estudantes de escolas públicas autodeclarados pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência (Lei 12.711/2011), que está completando dez anos de existência em 2022.

Apesar do amplo debate acerca da legalidade e legitimidade dessas medidas afirmativas, ainda pairam dúvidas sobre o que consistem as políticas públicas reparatórias, suas formas de implementação, institucionalização e avaliação. Logo, a sociedade brasileira ainda questiona a necessidade, eficiência e eficácia das ações afirmativas enquanto promotoras de justiça social, bem como suas possibilidades e limites na promoção da equidade étnico-racial. Assim, este capítulo visa refletir sobre as ações afirmativas adotadas pelo Instituto Federal do Norte de Minas Gerais, sua institucionalização e seus desdobramentos nessa instituição de ensino, por exemplo, através do Plano de Desenvolvimento Institucional, da regulamentação, organização e funcionamento do Núcleo de Estudos, Pesquisas e Extensão Afro-Brasileiros e

Indígenas (Neabi) no âmbito do IFNMG; a adoção das cotas sociais e étnico-raciais nos processos seletivos para cursos técnicos e superiores; a implantação das comissões de heteroidentificação; as políticas de assistência estudantil para a permanência de alunos indígenas e quilombolas, entre outras.

1. Reflexões sobre as políticas de ações afirmativas adotadas pelo Instituto Federal do Norte de Minas Gerais (IFNMG)

No Brasil, nas últimas décadas, as ações afirmativas vêm sendo materializadas por meio de políticas públicas e legislações, a partir das reivindicações dos movimentos sociais, que colocaram em evidência as desigualdades abissais promovidas ao longo da história, as quais impediram ou dificultaram a efetivação dos direitos sociais de determinados grupos, como pretos, pardos, indígenas, pessoas com deficiência e outros. Nesse contexto, o Estado passou a promover políticas de ações afirmativas considerando fatores como gênero e raça, enquanto marcadores sociais das diferenças, produtores de desigualdades e discriminações. As ações afirmativas têm, portanto, a intenção não apenas de corrigir as discriminações, mas, também, prevenir que grupos sociais sejam atingidos por elas. Assim, as ações afirmativas constituem-se em:

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

Para pensar as ações afirmativas no IFNMG, torna-se importante fazer uma breve contextualização desta instituição de ensino. O IFNMG, assim como os demais Institutos Federais, é um desdobramento de políticas públicas que reintegraram a educação profissional ao ensino médio, com a promulgação da Lei 11.741/2008, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica; e da Lei 11.892/2008, que criou os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, que são instituições de educação básica, técnica e superior, pluricurriculares e multicampi, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino. No horizonte dessas políticas está a democratização do acesso ao ensino e ao trabalho, visando dirimir as desigualdades históricas e regionais que perpassam a vida das populações situadas em suas áreas de abrangências.

O Instituto Federal do Norte de Minas Gerais abrange as regiões do Norte de Minas, Vale do Jequitinhonha e Vale do Mucuri, com campus nas cidades de Almenara, Araçuaí, Arinos, Diamantina, Janaúba, Januária, Montes Claros, Pirapora, Porteirinha, Salinas e Teófilo Otoni. O IFNMG está situado nas abrangências dos territórios indígenas dos povos Maxacalis, Xacriabás, Pankararus/ Pataxós, Aranã, de comunidades remanescentes de quilombos e outros povos tradicionais.

Importa frisar que a institucionalização das políticas afirmativas no IFNMG, como em qualquer instituição, é um processo complexo e conflituoso, que mexe com as relações de poder historicamente estabelecidas, perpassando diferentes etapas até a execução, sendo a primeira:

> [...] uma etapa de apresentação de uma perspectiva que se abre à sociedade, denominado implantação. Em geral, nesta fase,

> a regulamentação do que está proposto pela política ou pela legislação decorrente ainda se encontra em debate e dependente da análise das condições que dificultam ou facilitam essa fundação – identificação dos recursos necessários, parcerias na sociedade civil, posicionamentos políticos sobre o tema, identificação de tensões. (GOMES 2012, p. 26)

A segunda etapa, o momento da implementação:

> Decorrente dessa etapa inaugural é a capacidade de implementação da política, da execução do plano, programa ou projeto que leve à sua prática por meio de providências concretas. Ao distinguir esses dois momentos não se pretende realizar uma passagem estanque e linear entre implantação e implementação. São momentos interdependentes, que, conforme a concepção da legislação em questão, podem se dar como movimentos contínuos. À medida que se apresentam as tensões da implantação, se estabelece um conjunto de ações articuladas para a implementação, em resposta aos problemas identificados. (GOMES, 2012, p. 27)

O processo de institucionalização de políticas afirmativas não é, portanto, linear. Ao tomar corpo, se entranhar nas dinâmicas, regulamentos e cotidianos das instituições e seus sujeitos, é que os desafios se apresentam. Entretanto, é necessário um planejamento que dê conta de superar os entraves.

2. Institucionalização das ações afirmativas no IFNMG

Conforme mencionado, este capítulo visa refletir sobre as ações afirmativas adotadas pelo Instituto Federal do Norte de Minas Gerais, sua institucionalização e seus desdobramentos nesta instituição de

ensino. Para tanto, analisam-se documentos oficiais e públicos, como Regulamentos, Resoluções e Portarias, os quais constam no site da instituição, buscando examinar a implantação e o fortalecimento das ações afirmativas no IFNMG na última década. Assim, vamos retomar desde a criação do Plano de Desenvolvimento Institucional. Passando pela elaboração da Política de Assistência Estudantil no ano de 2011, que traz um conjunto de princípios e diretrizes para o desenvolvimento de ações visando democratizar o acesso, permanência e conclusão com êxito dos estudantes no IFNMG, até a medida mais recente, que foi a implantação da Heteroidentificação em 2021, no âmbito da Lei de Cotas. No horizonte das medidas de Assistência Estudantil está a democratização do acesso à educação técnica de nível médio, nas modalidades integrada, concomitante e subsequente; presenciais e a distância; cursos técnicos Proeja (Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade Educação de Jovens e Adultos); FIC (Formação Inicial e Continuada); cursos superiores (tecnologia, bacharelado e licenciatura) e pós-graduação. Neste sentido, visando às condições de acesso, permanência e conclusão com êxito, passaram a ser desenvolvidas ações afirmativas tendo em vista a igualdade racial.

Para refletir sobre a institucionalização e os desdobramentos das ações afirmativas no IFNMG, partimos, inicialmente, do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), que é um documento norteador, um instrumento de gestão, que visa traçar os rumos da instituição a cada quatro anos, traduzindo-se em diretrizes, metas e estratégias a serem cumpridas. Visa a um projeto institucional considerando a identidade cultural e o contexto regional no qual o IFNMG está inserido. Desde a criação da Rede Federal, o IFNMG elaborou três PDI, sendo o primeiro com vigência entre 2009-2013, o qual apenas mencionou a necessidade da adoção de programas de cotas nas formas de acesso, bem como a garantia do direito à igualdade e à diversidade étnico-racial, de gênero de idade, de orientação sexual e religiosa, além da garantia de direitos aos

alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Já o segundo PDI (2014-2018) avançou na necessidade de promover a discussão sobre as questões étnico-raciais, traduzidas em políticas afirmativas, visando atender o disposto na Lei 10.639/2003, que estabelece a obrigatoriedade do ensino da História da África, e na Lei 11.645/2011, que estabelece a obrigatoriedade do ensino da História da África e da cultura afro-brasileira e indígena no ambiente escolar. E, ainda, atender ao disposto no programa Brasil sem Homofobia, como previsto no Plano Decenal de Educação (PNE) 2010 a 2020, e na Constituição de 1988, que garante o direito à diversidade, sem preconceitos de qualquer origem.

O terceiro PDI (2019-2023) traz em seu tópico "Projeto de assistência e apoio ao educando e de ações inclusivas" a defesa de ações afirmativas, isto é, ações baseadas em origem, raça, cor, sexo, identidade de gênero, orientação sexual, idade, condição física e intelectual, pessoas que possuem alguma deficiência, altas habilidades/superdotação e/ou transtornos globais do desenvolvimento; e voltadas para a população dos varzanteiros, geraizeiros, caatingueiros, ribeirinhos, indígenas, afrodescendentes, campesinos, quilombolas, da educação do campo, dos acampamentos, dos assentamentos, dos apenas e dos adolescentes em conflito com a lei. Percebe-se que os Planos de Desenvolvimento Institucional do IFNMG elaborados nos últimos anos, respeitando a legislação, avançaram na defesa de ações afirmativas e da educação para as relações étnico-raciais, porém, de forma tímida, merecendo metas e estratégias mais específicas.

No que tange ao Regulamento da Política de Assistência Estudantil do IFNMG, aprovado pelo Conselho Superior em 25 de fevereiro de 2011, reformulado em 14 de dezembro de 2017 e, posteriormente, em dezembro de 2019, tem como objetivo garantir aos estudantes em situação de vulnerabilidade social,

bem como para aqueles com necessidades específicas, o acesso, a permanência e a conclusão bem-sucedida do percurso escolar. A Política de Assistência Estudantil do IFNMG está alinhada às especificidades da Rede Federal de Educação e as particularidades dos Institutos Federais, principalmente no que tange aos públicos atendidos. Desse modo, tem como objetivo o enfrentamento das desigualdades sociais, a promoção do respeito à diversidade e à pluralidade, a efetivação da equidade, o combate às diversas formas de preconceito e a defesa da justiça social.

O Regulamento da Política de Assistência Estudantil do IFNMG contempla, por exemplo, programas de moradia estudantil, segurança alimentar, inclusão digital, apoio a pessoas com necessidades específicas, apoio psicológico, acompanhamento social, programa de auxílio emergencial, entre outros, que, apesar de previstos, muitas vezes faltam recursos financeiros para executar. Destaca-se, também, o Programa Bolsa Permanência, que é uma ação do governo federal, criada em 2013, para a concessão de auxílio financeiro aos estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica, principalmente estudantes indígenas e quilombolas, matriculados em instituições federais de ensino superior.

A execução dos programas vinculados à Política de Assistência Estudantil no IFNMG está relacionada ao trabalho integrado de profissionais que atuam nas diversas Pró-Reitorias, Diretorias, Coordenações etc. Destaca-se o Comitê Gestor de Assuntos Estudantis e Comunitários, criado em 2017, órgão colegiado propositivo e consultivo que auxilia na implementação, regulação, planejamento, acompanhamento e avaliação da Política de Assistência Estudantil do IFNMG, em relação ao desenvolvimento de programas, projetos, serviços e ações. Destaque, também, para a Diretoria de Assuntos Estudantis e Comunitários (Daec), órgão gestor da Política de Assistência Estudantil no IFNMG, vinculado à Reitoria.

A Daec foi criada em outubro de 2016, com o objetivo de promover, desenvolver e gerir programas, projetos e atividades relacionadas à assistência ao educando e às ações inclusivas. Sua estrutura organizacional é composta pelo Núcleo de Assuntos Estudantis e Comunitários (Naec), cujo objetivo é a promoção, gestão e desenvolvimento de programas, projetos, ações e serviços relativos à Assistência Estudantil do IFNMG, atuando também em parceria com a Coordenação de Assistência à Saúde e Qualidade de Vida do Servidor. E o Núcleo de Ações Inclusivas (NAI), que trabalha na criação, implantação, gerenciamento e promoção das políticas voltadas para ações afirmativas propriamente ditas.

No âmbito do NAI, encontra-se o Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (Napne), cuja finalidade é promover a cultura da educação para a convivência e aceitação da diversidade, com o objetivo de superar barreiras arquitetônicas, educacionais e atitudinais, de forma a promover a inclusão dos discentes e servidores com necessidades específicas. O Napne é um núcleo consultivo e de assessoramento, que articula as Diretrizes das Políticas de Educação Inclusiva vinculadas ao Ministério da Educação. No âmbito das necessidades específicas, o NAI também contribui com o desenvolvimento do Plano de Garantia de Acessibilidade, que representa o compromisso do Instituto Federal do Norte de Minas Gerais com a sua comunidade em relação a garantir o acesso à locomoção para melhor atendimento das pessoas com deficiência e/ou transtornos do desenvolvimento.

O NAI também abarca o Núcleo de Estudos e Pesquisas em Gênero e Sexualidade (Nepges), que possui natureza propositiva, consultiva e de assessoramento, tendo como objetivo estimular e promover ações de Ensino, Pesquisa e Extensão orientadas à temática da educação para a diversidade de gênero e sexualidade, com vistas à promoção do direito à diferença e à equidade tendo em vista os sujeitos historicamente excluídos. O Nepges pode ser

organizado tanto como uma comissão central no âmbito da Reitoria, vinculado à Coordenadoria de Ações Inclusivas da Diretoria de Assuntos Estudantis, instituído por portaria. Como também pode ser implantado em cada unidade do IFNMG, sendo composto por pessoas que ocupam cargos docentes, administrativos, estudantes e representantes da comunidade externa.

Além disso, o NAI inclui o Núcleo de Estudos, Pesquisas e Extensão Afro-Brasileiros e Indígenas do Instituto Federal do Norte de Minas Gerais (Neabi/IFNMG). A Comissão responsável pela implantação do Núcleo foi designada pela Portaria do Reitor, nº 0466 de 2016, considerando a Lei Federal 10.639/2003, que instituiu o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana nas escolas; a Lei Federal 11.645/2008, que acrescenta o ensino da cultura e história indígena nas escolas; as Diretrizes Curriculares Nacionais para as Relações Étnico-Raciais, que preveem que o ensino deve envolver três princípios: a consciência política e histórica da diversidade, o fortalecimento de identidades e de direitos e as ações educativas de combate ao racismo e às discriminações. Essa Comissão contou com a participação de Pró-Reitores de Ensino, Pró-Reitoria de Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação, Pró-Reitoria de Extensão, Centro de Referência de Educação a Distância e Projetos Especiais. No período de 03/10/2016 a 24/10/2016, ficou disponível no Sistema Participe uma consulta pública referente à Minuta do Regulamento do Neabi do IFNMG.

Assim, o Neabi teve seu primeiro Regulamento publicado em 2016, posteriormente revisado em 2019 e 2021, estando respaldado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/1996) e suas alterações (Lei 10.639/2003 e 11.645/2008), no Parecer CNE/CP nº 03/2004 e na Resolução CP/CNE nº 01/2004 no que tange às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, e demais disposições legais vigentes,

aplicáveis ao Ensino Médio, Superior e à Educação Profissional e Tecnológica. O Neabi tem a finalidade de promover a discussão das relações étnico-raciais na sociedade brasileira, contribuindo para a promoção da equidade racial. Visa assessorar a inclusão no currículo oficial da rede de ensino a temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena", pautada na construção da cidadania, na valorização da identidade étnico-racial dos negros e indígenas.

Desse modo, há o Núcleo Central do Neabi, lotado na Reitoria, vinculado ao Núcleo de Ações Inclusivas da Diretoria de Assuntos Estudantis e Comunitários (NAI/DAE), composto, prioritariamente, por servidores representantes da Pró-Reitoria de Ensino, Pró-Reitoria de Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação, Pró-Reitoria de Extensão, Núcleo de Ações Inclusivas e um representante do Neabi de cada unidade de ensino. Além disso, cada unidade de ensino do IFNMG possui um Neabi, composto por docentes, técnicos administrativos, discentes e comunidade externa. Inicialmente, havia apenas os Neabi nas unidades do IFNMG, não existindo um Neabi Central, fato que dificultava a conexão e execução de ações mais abrangentes. No ano de 2021, foi instituído o Neabi Central, visando acompanhar o desenvolvimento e as ações do Neabi nas unidades de ensino do IFNMG e promover a articulação necessária entre eles, o que representa um salto qualitativo na realização dos objetivos do Núcleo.

No âmbito do NAI também se encontra a Resolução e o Regulamento das Ações Afirmativas para ingresso nos Cursos do IFNMG, como o Sistema de Reserva de Vagas que, conforme a Lei de Cotas (Lei 12.711/2012), destina 50% das vagas por curso e turno para egressos de escola pública, entre esses, aqueles que se autodeclaram pretos, pardos e indígenas, pessoas de baixa renda e pessoas com deficiência. Em 2020, o IFNMG também passou a reservar 5% das vagas para egressos das Escolas Família Agrícola, muito presente em sua região de abrangência (Incluído pela Resolução Consup n°

84, de 20 de abril de 2020). Além disso, o IFNMG reserva 5% (cinco por cento) do total de vagas da ampla concorrência, de cada curso e turno, aos candidatos com deficiência, em consonância com a legislação vigente.

No IFNMG, no escopo da reserva de vagas destinadas a pretos e pardos, a Resolução do Conselho Superior (Consup) nº 148, de 23 de março de 2021, instituiu a Comissão de Heteroidentificação, para executar o procedimento complementar à autodeclaração étnico-racial para matrícula nos cursos técnicos de nível médio e da educação superior no IFNMG. A heteroidentificação é um processo complementar à autodeclaração dos candidatos que concorrem às vagas reservadas para negros (pretos e pardos). A finalidade é fazer cumprir o que manda a lei, efetivando a política afirmativa e evitando possíveis fraudes. A banca baseia-se exclusivamente nos aspectos fenótipos do próprio candidato, que é o conjunto de características visíveis, a exemplo de cor da pele, textura do cabelo, formatos do rosto, lábios e nariz. A ascendência não é levada em conta.

A Resolução Consup nº 148/2021, que instituiu a Comissão de Heteroidentificação, teve como base o Estatuto da Igualdade Racial, Lei Federal 12.888/2010, que estabelece diretrizes para igualdade racial na educação por meio de ações afirmativas; a Lei 12.711/2012; o Decreto Presidencial 7.824/2012; a Portaria Normativa nº 18/2012 do Ministério da Educação sobre a reserva de vagas para egressos de escolas públicas autodeclarados pretos e pardos; o Regulamento de Ações Afirmativas do IFNMG; a Portaria Normativa nº 4/2018, da Secretaria de Gestão de Pessoas do Ministério do Planejamento, Desenvolvimento, que regulamenta o procedimento de heteroidentificação complementar à autodeclaração. A instituição da Comissão de Heteroidentificação no IFNMG foi um grande passo para garantir o direito e a efetividade da reserva de vagas. É importante destacar que o Neabi Central e o Neabi dos campi tiveram um papel central nesse processo, desde

a organização do procedimento de heteroidentificação, passando pela formação para atuar nas comissões, a instituição da Comissão de Heteroidentificação em cada campus, assim como da Comissão Central Recursal. Ou seja, conduziram a organização, execução, avaliação e revisão do processo.

Considerações

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Norte de Minas Gerais foi criado em 2008, pela Lei 11.892, através da integração do Centro Federal de Educação Tecnológica de Januária e da Escola Agrotécnica Federal de Salinas, agregando, atualmente, onze campi (Campus Almenara, Araçuaí, Arinos, Diamantina, Janaúba, Januária, Montes Claros, Pirapora, Porteirinha, Salinas e Teófilo Otoni). Em 2022, a Política de Assistência Estudantil do IFNMG completa onze anos, visando proporcionar aos estudantes em situação de vulnerabilidade social condições de permanência e êxito em sua trajetória escolar. Essa política foi construída coletivamente, por meio do trabalho e da experiência de vários sujeitos comprometidos com o combate às desigualdades e discriminações.

É importante destacar que os campi do IFNMG possuem características diferentes, como cursos ofertados, quantidade de matrículas, público atendido etc., situações que implicam o orçamento da Assistência Estudantil e na quantidade de recursos necessários. Todavia, nos últimos onze anos, pelos documentos analisados, percebe-se um esforço institucional no sentido de desenhar, implantar, acompanhar e avaliar o Plano de Desenvolvimento Institucional e a Política de Assistência Estudantil em todos os seus desdobramentos, como a criação da Diretoria de Assuntos Estudantis e Comunitários (Daec), o Conselho Gestor de Assuntos Estudantis e Comunitários, os Núcleos e as suas especificidades, como o Núcleo de Assuntos Estudantis e Comunitários, o Núcleo de Ações Inclusivas, o Núcleo de Pessoas com Necessidades Especiais,

o Núcleo de Estudos e Pesquisas em Gênero e Sexualidade, Núcleo de Estudos, Pesquisas e Extensão Afro-Brasileiros e Indígenas. Esses núcleos são de grande importância no desenvolvimento de ações afirmativas, no combate à exclusão, ao preconceito racial, de gênero, classe, deficiência etc.

Desse modo, desde a criação da Política de Assistência Estudantil em 2011 até as ações mais recentes de implantação das Comissões de Heteroidentificação em 2021, têm sido cruciais as reivindicações comunitárias e a atuação competente de vários sujeitos, visando tornar o IFNMG uma instituição mais comprometida com a igualdade, equidade, combate às discriminações e a promoção da educação de qualidade. Neste sentido, muitos avanços foram feitos, apesar do caminho em direção à justiça social, bem como ao reconhecimento das diferenças e o combate ao preconceito racial continuar longo: alguns momentos com mais recursos e um contexto social, político e econômico mais favorável; em outros momentos, com menos recursos e contexto social, político e econômico desfavorável, como nos últimos cinco anos. A própria possibilidade de ter apoio na publicação de um livro com um tema tão relevante como a educação para as relações étnico-raciais, como este, significa um avanço nas ações afirmativas promovidas pela instituição. Posto isso, este capítulo trouxe uma retrospectiva da institucionalização das ações afirmativas no IFNMG e seus desdobramentos ao longo dos últimos anos.

Referências

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

BRASIL. **Lei nº 7.716, de 05 de janeiro de 1989**. Define os crimes resultantes de preconceito de raça e de cor. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7716.htm. Acesso em: 18 abr. 2022.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003**. Torna obrigatório o ensino de conteúdos relacionados à história e às culturas africana e afro-brasileira. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm. Acesso em: 18 abr. 2022.

BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008**. Torna obrigatório o ensino de conteúdos relacionados à história e às culturas africana, afro-brasileira e indígena. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm. Acesso em: 18 abr. 2022.

BRASIL. **Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010**. Institui o Estatuto da Igualdade Racial. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Lei/L12288.htm. Acesso em: 18 abr. 2022.

BRASIL. **Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012**. Garante aos autodeclarados pretos, pardos e indígenas, bem como pessoas com deficiência, a reserva de 50% das matrículas nas universidades e institutos federais. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm. Acesso em: 18 abr. 2022.

BRASIL. **Lei nº 11.741, de 16 de julho de 2008**. Altera dispositivos da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11741.htm.

BRASIL. **Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008.** Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm.

DAVIS, A. **Mulheres, raça e classe**. São Paulo: Boitempo, 2016.

CARNEIRO, S.; FISCHMANN, R. **A construção do outro como não-ser como fundamento do ser**. São Paulo: Ed. Universidade de São Paulo, 2005.

COMISSÃO ECONÔMICA PARA A AMÉRICA LATINA E O CARIBE (CEPAL). **Os povos indígenas na América Latina:** avanços na última década e desafios pendentes para a garantia de seus direitos. Santiago do Chile: Ed. CEPAL, 2015.

DUSSEL, E. D. **Filosofia na América Latina:** filosofia da libertação. São Paulo: Loyola, 1977.

FONSECA, M. V.; ROCHA, L. F. R. O processo de institucionalização da Lei nº 10.639/2003 na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. **Educação em Revista**, v. 35, 2019.

GOMES, N. L. Educação, relações étnico-raciais e a Lei 10.639/2003. *In*: **A cor da cultura**. 2011. Disponível em: http://antigo.acordacultura.org.br/artigo-25-08-2011. Acesso em: 18 abr. 2022.

GOMES, N. L. Juventude, práticas culturais e negritude: o desafio de viver múltiplas identidades. **Anais 27ª reunião da ANPED**, de 21 a 24 de novembro de 2004, Caxambu/MG.

GOMES, N. L. (org.). **Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei 10.639/2003**. Brasília: MEC; Unesco, 2012.

GOMES, J. B. A recepção do instituto ação afirmativa pelo direito constitucional brasileiro. *In*: **Ações afirmativas e combate ao racismo nas Américas.** Brasília, DF: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

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

HASENBALG, C. **Discriminação e desigualdades raciais no Brasil**. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

LIMA, M. Desigualdades raciais e políticas públicas: ações afirmativas no governo Lula. *In*: **Novos estudos**, CEBRAP, São Paulo, n. 87, 2010.

MIGNOLO, W. El pensamiento decolonial: desprendimiento y abertura. *In*: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSFOGUEL, R. (org.). **El giro decolonial:** reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo de Hombre Editores, 2007.

MUNANGA, K. (org.). **Superando o racismo na escola**. Brasília: Ministério da Educação, 2005.

INSTITUTO FEDERAL DO NORTE DE MINAS GERAIS. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2009-2013**. Disponível em: https://www.ifnmg.edu.br/pdi. Acesso em: 02 mar. 2023.

INSTITUTO FEDERAL DO NORTE DE MINAS GERAIS. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2014-2018**. Disponível em: https://www.ifnmg.edu.br/pdi. Acesso em: 02 mar. 2023.

INSTITUTO FEDERAL DO NORTE DE MINAS GERAIS. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2019-2023.** Disponível em: https://www.ifnmg.edu.br/pdi. Acesso em: 02 mar. 2023.

INSTITUTO FEDERAL DO NORTE DE MINAS GERAIS. Diretoria de Assuntos Estudantis e Comunitários – DAEC. **Regulamento da Política de Assistência Estudantil do IFNMG**. Disponível em: https://ifnmg.edu.br/docs-regulamentos.

INSTITUTO FEDERAL DO NORTE DE MINAS GERAIS. **Regulamento das Ações Afirmativas para Ingresso nos Cursos do IFNMG**. Publicado em junho 2013, revisado em abril 2020. Disponível em: https://ifnmg.edu.br/nainucleodeacoesinclusivas.

INSTITUTO FEDERAL DO NORTE DE MINAS GERAIS. **Plano de Acessibilidade**. 2021.

INSTITUTO FEDERAL DO NORTE DE MINAS GERAIS. **Regulamento do Núcleo de Estudos, Pesquisas e Extensão Afro-Brasileiros e Indígenas do Instituto Federal do Norte de Minas Gerais – NEABI/IFNMG**. Aprovado pela Resolução Consup n° 155 de 15 de abril de 2021. Disponível em: https://ifnmg.edu.br/neabiifnmg.

INSTITUTO FEDERAL DO NORTE DE MINAS GERAIS. **Resolução CONSUP nº 203, de 10 de dezembro de 2021**. Aprova as alterações na Resolução Consup nº 148, de 23 de março de 2021, que instituiu a Comissão de Heteroidentificação para procedimento complementar à autodeclaração étnico-racial para matrícula nos cursos técnicos de nível médio e da educação superior no IFNMG. Disponível em: https://ifnmg.edu.br/neabiifnmg.

INSTITUTO FEDERAL DO NORTE DE MINAS GERAIS. **Resolução CONSUP nº 148, de 23 de março de 2021**. Institui a Comissão de Heteroidentificação para procedimento complementar à autodeclaração étnico-racial para matrícula nos cursos técnicos de nível médio e da educação superior no Instituto Federal do Norte de Minas Gerais. Disponível em: https://ifnmg.edu.br/neabiifnmg.

INSTITUTO FEDERAL DO NORTE DE MINAS GERAIS. **Regulamento do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas**. Aprovado pela Resolução CONSUP nº 33, de 30 de outubro de 2014. Alterado pela Resolução CONSUP nº 16, de 22 de maio de 2019. Alterado pela Resolução CONSUP nº 260, de 20 de julho de 2022. Disponível em: https://ifnmg.edu.br/napneifnmg.

INSTITUTO FEDERAL DO NORTE DE MINAS GERAIS. Regulamento do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Gênero e Sexualidade (NEPGES). **Resolução 215 de 25 de janeiro de 2022**. Disponível em: https://ifnmg.edu.br/nepgsifnmg.

INSTITUTO FEDERAL DO NORTE DE MINAS GERAIS. **Regulamento sobre uso do nome social para pessoas candidatas ao ingresso discente e estudantes do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Norte de Minas Gerais (IFNMG).** Disponível em: https://ifnmg.edu.br/nepgsifnmg.

QUIJANO, A. Colonialidad y Modernidad-Racionalidade. *In*: BONILLA, H. **Los conquistados:** 1492 y la población indígena de las Américas. Bogotá: Tercer Mundo, 1992.

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

Capítulo 2

A LUTA ANTIRRACISTA EM TEMPOS DE PANDEMIA: AS AÇÕES E DESAFIOS DO NEABI - CAMPUS SALINAS DURANTE O ISOLAMENTO SOCIAL

Rosana de Jesus dos Santos
Adriana Lúcia Brandão Diógenes
Daiane Silva de Andrade
Ester Mariana Rodrigues
José Claudionor dos Santos Pinto
Lorena Mendes Barbosa
Lucas Mendes Afonso Sarmento
Lucilene Machado dos Santos
Patrícia Loyola Murta

"Eu me organizando posso desorganizar..."
(Chico Science)

O presente artigo pretende mapear as ações do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas (Neabi), no Campus Salinas/MG, durante a pandemia de covid-19, apresentando parte das discussões que foram desenvolvidas nesse período, bem como os desafios enfrentados.

Pensar sobre os Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros (Neabs) é reafirmar as lutas dos/das negros/as brasileiros/as e a importância de se estabelecer no ambiente educacional nacional uma nova epistemologia que seja capaz de refletir acerca da história do povo negro, a partir do tripé ensino, pesquisa e extensão.

O estágio atual dos Neabis se inscreve numa luta histórica do povo negro que remete à década de 1930, com a Frente Negra Brasileira e chega até os nossos dias com os núcleos de estudos e coletivos negros. Segundo Silva (2021), é a partir do final dos anos de 1950 que o ambiente universitário começa a se interessar sobre o continente africano, embora não tivessem como centro das discussões as questões relativas aos afro-brasileiros e os debates ainda permanecessem liderados por brancos ou estrangeiros.

Ainda conforme Silva (2021), a perspectiva de estudos sobre os povos afro-brasileiros sofre mudanças a partir de 1970, com o ingresso no ambiente educacional de intelectuais negros/as (estudantes e docentes), formados/as e influenciados/as pelo movimento social negro, somado às contribuições de brancos/as antirracistas. É nesse momento que se destaca a atuação da intelectual e militante Lélia Gonzalez:

> Em 1978 e o início da década seguinte, Lélia Gonzalez atuou fortemente na consolidação e ampliação do MNU[1]. Assumiu o cargo de diretora executiva na primeira eleição da Assembleia

[1] Lélia Gonzalez atuou ativamente como fundadora do Movimento Negro Unificado – MNU; do Instituto de Pesquisa das Culturas Negras do Rio de Janeiro – IPCN-RJ; do Nzinga Coletivo de Mulheres Negras; do Olodum (Salvador). Participou da 1ª composição do Conselho Nacional dos Direitos das Mulheres – CNDM (1985-1989), no governo do presidente José Sarney. No campo da literatura, dedicou-se como escritora, produzindo dois livros: *Festas Populares no Brasil* e *Lugar de Negro*, além de outros escritos e palestras atuando contra o racismo e outras formas de discriminação (AZEVEDO, 2018, p. 03).

> Nacional do Movimento Negro Unificado, ainda em 1978. Dali em diante, trabalhou na articulação e, em especial na formação política de ativistas, por meio de palestras, cursos, reuniões e produção de textos, que eram divulgados em diferentes espaços e, sobretudo, na imprensa negra, em particular no jornal do MNU. (RATTS; RIOS, 2010, p. 84)

Nas décadas seguintes, observa-se um substancial aumento do ingresso de acadêmicos oriundos do Movimento Negro nesses espaços, contribuindo para a mobilização dos grupos e modificação da abordagem da temática nos diversos âmbitos sociais, com a centralização das questões referentes à população negra brasileira. Em especial, ganham destaque as discussões relativas às mulheres negras a partir da atuação de lideranças feministas, como Lélia Gonzales, Beatriz Nascimento, entre outras.

As mobilizações e reivindicações de rua também ganham maior expressão, especialmente após a redemocratização e a promulgação da Constituição Cidadã. Tais movimentos orientam o reposicionamento do governo brasileiro nas diretrizes da política educacional.

Nessa nova conjuntura, são aprovadas legislações que impactaram as políticas educacionais brasileiras, como a Lei 10.639/03, que veio alterar a Lei 9.394 (Diretrizes e Bases da Educação – LDB), incluindo o Art. 26-A, tornando obrigatório no currículo oficial da Educação Básica o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Posteriormente, em 2008, foi complementada pela Lei 11.645/08 ampliando a obrigatoriedade ao ensino da cultura indígena. Dessa forma, intencionava-se resgatar as contribuições dessas populações nas áreas social, econômica e política, além de favorecer, por meio do conhecimento, a educação para as relações étnico-raciais e o combate às discriminações e exclusões. Nesse âmbito, cumpre destacar, também, a criação da

Lei 12.711/12, denominada "Lei de Cotas", que viabilizou o acesso às instituições federais através da reserva de vagas.[2]

Esse novo aparato legal demandou ajustes na atuação dos Neabs, que passaram também a tratar das questões relacionadas à história e cultura indígena e, por isso, foi necessário adequar sua denominação, que passou a ser Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas (Neabi), nomenclatura atualmente utilizada. Além disso, com a instituição da política de cotas em todas as instituições federais, os Neabis passaram a ser importantes *lócus* de referência para os/as cotistas.

Verifica-se que esses núcleos de estudo surgem como grupos de pesquisa sobre o continente africano e sobre a história e cultura dos/as afro-brasileiros/as e se constituem como importantes locais de diálogo, reflexão e construção de uma educação antirracista ancorada numa epistemologia decolonial e afrocentrada.

Neabi IFNMG/Campus Salinas: primeiros passos

No Campus Salinas, em 2016, iniciaram-se discussões sobre a urgência da criação de um núcleo para estudos afro-brasileiros, pois as ações relacionadas às questões étnicas e raciais ficavam restritas à organização de eventos relacionados ao Dia da Consciência Negra, comemorado em novembro. Durante algum tempo, um grupo de

[2] O Art. 3º da "Lei de Cotas" dispõe que, em cada instituição federal de ensino superior, as vagas de que trata o art. 1º desta Lei serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas e por pessoas com deficiência, nos termos da legislação, em proporção ao total de vagas no mínimo igual à proporção respectiva de pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo da Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm. Acesso em: 07 nov. 2022.

docentes e outros/as servidores/as discutiram a legislação pertinente ao assunto e também o Regulamento do Núcleo de Estudos e Pesquisas Afro-Brasileiros e Indígenas do Instituto Federal do Norte de Minas Gerais (Neabi/IFNMG) para o projeto de criação do núcleo no campus em Salinas/MG. Era necessário que as reflexões e ações que envolvem a temática deixassem de se restringir apenas a eventos pontuais e que fossem constantes, subsidiando as atividades de ensino, pesquisa e extensão.

A primeira portaria de criação e composição do Neabi IFNMG/Campus Salinas só foi publicada em oito de agosto de 2018 e, nesse primeiro ano de existência do núcleo, as ações concentraram-se principalmente em promover momentos de formação e diálogo entre toda a comunidade escolar.

Desde então, o núcleo vem, apesar das dificuldades logísticas e orçamentárias, tornando-se referência dentro do campus e também na região, firmando-se como espaço de reflexão e formação de servidores em educação, para o reconhecimento e a valorização da história dos povos africanos, da cultura afro-brasileira e indígena e da pluralidade inerente à história e formação da cultura brasileira.

Uma preocupação presente desde a fundação do núcleo é que haja uma ênfase no estudo da cultura afro-brasileira e indígena, envolvendo os/as estudantes do campus Salinas, contribuindo para que os/as estudantes advindos/as de comunidades tradicionais e quilombolas sintam-se reconhecidos/as e valorizados em suas identidades nesse espaço acadêmico.

Dessa maneira, partindo do pressuposto de Stuart Hall (2006), de que a identidade está sempre em construção, em movimento, evidenciou-se em todas as ações do núcleo a necessidade de diálogo constante entre os membros e a sociedade como um todo. A cada experiência e história de vida relatadas, reforça-se a sensação de valorização das narrativas individuais e coletivas. Várias personalidades marcantes na luta pela equidade racial no Brasil e

no mundo usaram e usam sua própria história de vida e percurso formativo como matéria-prima para sua arte e seus discursos. É o caso de Conceição Evaristo com sua "escrevivência", literatura atravessada por histórias ouvidas e vividas. Outra referência de suma importância é Carolina Maria de Jesus, que expôs nas suas obras as múltiplas facetas como mulher negra, mãe solo, trabalhadora urbana e escritora, em constante relação com o meio no qual vivia. Sendo assim,

> Carolina, em sua literatura, nos mostra sempre uma síntese de si, a imagem que tem e constrói dela própria, de seu "eu" e a dos "outros", contribuindo para pensarmos a identidade sempre de modo relacional: fruto da relação do eu com o outro – identidade/alteridade. (SANTOS, 2015, p. 12)

À semelhança de Carolina Maria de Jesus, por meio das ações dos Neabis, mais sujeitos têm a possibilidade de confrontar sua história de vida e aspectos identitários com os depoimentos, pesquisas e produções sobre questões étnico-raciais, tornando a educação cada vez mais emancipadora.

A atuação do Neabi IFNMG/Campus Salinas tem sido realizada de diversas formas. Vale destacar aqui as duas versões do Encontro de Estudantes Indígenas e Quilombolas, mesas-redondas, cinedebates ocorridos tanto na programação do "Agosto Indígena" quanto no mês de novembro, além das ações do grupo de estudos "Maria Firmina dos Reis", o projeto Iranti "Compartilhando Histórias que encantam", o evento "Diversidade religiosa". Alguns desses projetos e ações serão mais bem descritos neste texto, mas também é preciso frisar como o núcleo tem se articulado com outras ações, como o projeto de pesquisa "Conhecimentos tradicionais femininos sobre o parto e a utilização de plantas medicinais no Alto Rio Pardo e Vale do Jequitinhonha", os projetos desenvolvidos pela Biblioteca

do IFNMG/Campus Salinas Iraci Heringer Lisboa e também com as discussões trazidas pelas obras lidas e colocadas em discussão no Clube de Leitura do IFNMG/Campus Salinas.

Dessa forma, o núcleo em comento procura estar em consonância com uma das finalidades dos Neabis do IFNMG prevista no primeiro inciso do artigo 2º do Regulamento do Núcleo de Estudos, Pesquisas e Extensão Afro-Brasileiros e Indígenas (Neabi) do IFNMG, publicado em 2016 e revisto em 2021:

> O NEABI/IFNMG deverá organizar atividades que contemplem os diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir das diversas matrizes africanas e etnias indígenas, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil. (IFNMG, 2021, n.p.)

Na trajetória de atuação do núcleo, verifica-se que a coletividade traz a força necessária à luta. Por meio das parcerias com variadas instituições, da força do trabalho dos membros externos e do fundamental engajamento dos/as discentes, podemos perceber a força e missão do núcleo, sobretudo em contextos de tensão social, como foi durante a pandemia de covid-19 que assolou o país e o mundo a partir de dezembro de 2019. Ainda estamos no início de uma caminhada que precisa ser perene e transformadora para todos/as os/as envolvidos/as, mas, como diz a canção *Sal da terra*, de Beto Guedes, "Um mais um é sempre mais que dois". O núcleo conta com muitas mãos e também com pés fincados na força de toda uma ancestralidade que remete à luta. Esse propósito identitário foi decisivo para enfrentar os desafios impostos pelo contexto pandêmico, período no qual foi necessário agregar outras ferramentas de comunicação que viabilizassem a conexão e a troca de saberes e experiências.

Pandemia: a difícil arte de juntar as pessoas em período de isolamento

A pandemia de covid-19 impôs radicais adaptações nos meios de trabalho, estudo e entretenimento. Uma das maiores mudanças ocorreu no âmbito da internet e dos meios de comunicação e suas implicações no cotidiano. A produção de conteúdos digitais tornou-se efervescente e, nesse contexto, o Neabi Campus Salinas também teve de recorrer a novas ferramentas para realização e divulgação das atividades. Diversas ações foram viabilizadas mediante o uso das tecnologias de comunicação, amenizando a angústia e o sofrimento dos/as que estavam em isolamento compulsório, imposto como medida preventiva para evitar a propagação do novo coronavírus – SARS-coV-2.

À medida que as tecnologias se aperfeiçoam, os meios de comunicação acompanham tal evolução. Nesse sentido, a página do Neabi no Instagram foi criada em abril de 2020, contexto em que a pandemia ainda não estava controlada e diversas ações precisavam ser adotadas com o intuito de disseminar informações confiáveis e viabilizar a continuidade, na modalidade on-line, das atividades propostas.

É oportuno salientar que muitos povos indígenas e quilombolas contraíram o coronavírus e, infelizmente, alguns vieram a óbito. Segundo Melo (2021), a pandemia impediu a realização de diversas atividades para os povos indígenas, inviabilizando a continuidade de cursos, aulas e encontros. Em decorrência disso, tornou-se imperativo o uso das ferramentas virtuais para ministrar palestras e aulas a esse público, mitigando os efeitos do isolamento social.

A pandemia também gerou substanciais alterações na dinâmica do trabalho, impondo a necessidade de implantação de *home office* e suas respectivas implicações na dinâmica das atividades domésticas. Aplicativos de entregas rápidas tornaram-se um serviço essencial, transmissões em tempo real passaram a ser feitas para entreter e

informar o público e as redes sociais foram ativamente utilizadas para amenizar o isolamento, a angústia e a solidão. Segundo uma pesquisa do Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (CETIC.BR, 2021), o número de usuários da internet aumentou durante a pandemia e chegou a 152 milhões (81% da população do país). Isso significa que, no contexto pandêmico, a internet tornou-se um dos meios fundamentais para o acesso à informação, à cultura e ao entretenimento.

De acordo com Colaço e Sparemberger (2010), a sociedade da informação é um legado cultural dos nossos antepassados, sendo um patrimônio da humanidade. Isso significa que deve existir a democratização do conhecimento e da comunicação, sendo importantíssima a inclusão digital das comunidades tradicionais. Apesar de haver um crescente acesso às tecnologias de informação, grande parte da população vulnerável ainda está excluída, justamente por falta de infraestrutura e políticas de inclusão digital (COLAÇO; SPAREMBERGER, 2010).

O cenário da pandemia evidenciou deficiências e demandas de inclusão digital, além de destacar a importância de discutir temas que devem ser debatidos dentro e fora das instituições de ensino, como a história e cultura afro-brasileira e indígena. Nesse contexto, ressaltou-se, também, a importância das comunidades tradicionais na cultura brasileira e, sobretudo, a situação de vulnerabilidade em que vivem muitos povos originários. Assolados pela pandemia e pela omissão do governo federal, muitos indígenas acabaram falecendo e com eles se foram diversos conhecimentos de notável relevância cultural, como as línguas nativas e outros saberes herdados ao longo das gerações (LANGLOIS, 2020).

Segundo Colaço e Sparemberger (2010), a internet é um ambiente no qual deve existir o respeito à liberdade de expressão, aos direitos humanos, à pluralidade, à diversidade, entre outros valores que coadunam com a ideia de democracia. As comunidades

tradicionais possuem um vasto conhecimento em relação à natureza e constituem uma manifestação da diversidade cultural brasileira, configurando-se um patrimônio cultural e histórico (COLAÇO; SPAREMBERGER, 2010).

Os encontros e as transmissões em tempo real eram feitos por meio de plataformas digitais, através das quais pessoas de diferentes regiões participavam e dialogavam sobre temas diversos. As discussões geradas promovem o compartilhamento de experiências entre os membros, além de possibilitar o debate de temas relevantes, como a luta contra o racismo, a desigualdade de gênero e raça, os desafios impostos às mulheres negras, cultura indígena, africana, afro-brasileira e quilombola, entre outros. Com as tecnologias, foi possível levar o conhecimento adquirido no Neabi para dentro da sala de aula. Um exemplo disso foram as palestras feitas juntamente com o curso de Bacharelado em Sistemas de Informação, em que foi apresentado o papel das tecnologias na disseminação de conhecimentos tradicionais.

No âmbito das dificuldades enfrentadas durante a pandemia, cumpre salientar que essa mesma tecnologia que se mostra útil à propagação e à troca de saberes também tem sido alvo de grupos com notáveis tendências fascistas que se utilizam do anonimato garantido pela virtualidade das ferramentas digitais para disseminar discursos e práticas racistas, homofóbicas e sexistas. No período pandêmico, por todo o país, muitas palestras, aulas e outras atividades que envolvessem discussões relativas à diversidade racial e sexual sofreram invasões dos propagadores de ódio. Algumas das atividades virtuais do Neabi/Salinas também sofreram invasões, nas quais pessoas adentravam as salas virtuais proferindo palavrões e inviabilizando a continuidade das atividades.

É fundamental ressaltar que as tecnologias vieram para potencializar e dinamizar a comunicação entre as pessoas. Porém, não substituem os encontros pessoais e o contato físico. Entretanto,

num contexto de isolamento compulsório, os recursos digitais amenizaram o distanciamento e possibilitaram a continuidade das atividades de ensino, pesquisa e extensão do Neabi. No rol dessas ações de extensão realizadas virtualmente, destaca-se o grupo de estudos Maria Firmina dos Reis.

Projeto Grupo de estudos "Maria Firmina dos Reis"

As atividades do grupo de estudos "Maria Firmina Reis" começaram no mês de outubro de 2020 e foram até o mês de outubro de 2021. Essa primeira etapa do grupo foi registrada como projeto de extensão, tendo suas ações estendidas no pós-pandemia. As reuniões ocorriam no período noturno, geralmente entre 18 e 21 horas. Ao fim de cada reunião, eram decididos o texto, a data e o horário do próximo encontro. As reuniões iniciavam-se com uma breve apresentação do autor ou autora e da obra, seguida da discussão dos temas suscitados pela leitura, constituindo momentos de trocas riquíssimas entre os participantes.

Durante o período de isolamento social, os encontros virtuais do grupo contavam com a presença de pessoas vinculadas ao IFNMG e da comunidade externa, compondo-se um grupo heterogêneo de estudantes de graduação e pós-graduação, assistentes sociais, professores e professoras do IFNMG e da rede estadual de MG.

Visando contribuir com a formação de pessoas comprometidas com a luta antirracista, foi cadastrado o projeto de extensão "Maria Firmina dos Reis", cujo nome remete à homenagem feita à educadora negra e primeira mulher a escrever e publicar um romance no Brasil no final do século XIX. Durante o período de desenvolvimento desse projeto, foram discutidos inúmeros textos especializados acerca das questões raciais.

As ações iniciais do projeto foram pautadas na leitura e discussão da obra *Ideias para adiar o fim do mundo*, do pensador indígena Ailton Krenak, obra que problematiza a forma como a noção de humanidade exclui os povos tradicionais, sendo estes considerados como parte de uma sub-humanidade. Conforme o autor, os povos tradicionais têm uma relação de irmandade com a natureza, exemplificando como os rios, montanhas e outros elementos naturais são considerados como parentes pelo povo Krenak (KRENAK, 2009). O texto causou inquietação no grupo devido às provocações que o autor faz em relação aos destinos da humanidade, caso a relação com a natureza continue a ser predatória, como vem sendo ao longo da existência do capitalismo.

Na sequência, foi discutido o livro *Quem tem medo do feminismo negro?*, da filósofa negra Djamila Ribeiro, que traz um conjunto de artigos escritos entre 2014 e 2017, nos quais são discutidos temas e conceitos importantes para o feminismo negro, como empoderamento, interseccionalidade e racismo institucional. A leitura dessa obra foi muito importante, por propiciar a compreensão dos atravessamentos entre gênero, raça e sexualidade e como esses aspectos impactam as vidas das pessoas negras.

O projeto de extensão em comento também se propôs a discutir a obra *Racismo recreativo*, do jurista Dr. Adilson Moreira, na qual é problematizada a utilização do humor para concretizar agressões racistas. Tais violências são, geralmente, desqualificadas como ataques racistas pelo Judiciário, visto que são justificadas como brincadeiras inofensivas. Nessa perspectiva de entendimento, Moreira (2019) traz uma análise bem articulada sobre como o racismo se adequa às condições sociais de cada período histórico para se fazer mais efetivo na produção e manutenção de hierarquias entre brancos e negros. O autor analisa o processo de racialização e os efeitos do racismo na vida e na subjetividade da população negra.

Outro livro lido e discutido no grupo "Maria Firmina dos Reis" foi *Do silêncio do lar ao silêncio escolar*, da educadora Dr.ª Eliane Cavalleiro. A autora adentrou numa escola de educação infantil da cidade de São Paulo, na qual acompanhou o cotidiano dentro e fora da sala de aula, sendo a citada obra o fruto dessa pesquisa. Cavalleiro (2012) percebeu as formas silenciosas pelas quais o racismo se faz presente no cotidiano das crianças desde a mais tenra idade. Práticas naturalizadas de preterimento das crianças negras em relação às brancas, falas negativas em relação ao cabelo, à pele, etc. Um fato notável de observação refere-se ao convite feito à autora para ajudar nos trabalhos braçais da escola, subentendendo-se que sua corporalidade negra não era entendida como própria de uma pesquisadora e sua presença incomodava. No seu percurso investigativo, Cavalleiro (2012) também entrevistou membros das famílias das crianças negras e brancas, evidenciando nos relatos uma tentativa de silenciamento sobre a questão racial, como se as crianças estivessem num mundo à parte das desigualdades raciais. Enquanto isso, no cotidiano escolar, os pequenos experimentam na pele o processo de racialização de negros e brancos de forma assimétrica, desigual, como se reproduz noutras instâncias da sociedade brasileira.

O livro *Tornar-se negro*, da médica psiquiatra Neusa Santos Souza (2021), também compôs o acervo de leitura do grupo, viabilizando uma discussão atinente aos dilemas dos negros e negras em ascensão social no Brasil. Estes/as, segundo entrevistas realizadas pela autora, são conduzidos a se afastarem de sua história e cultura, para serem aceitos nos espaços fortemente dominados pela branquitude e, tradicional e historicamente, considerados mais valorizados socialmente. Tal processo gera sofrimento, uma vez que as pessoas negras vivenciam a autonegação que é desestruturadora da psique.

Elencamos, assim, apenas alguns dos vários textos que foram discutidos durante o período de desenvolvimento do projeto. Acreditamos que a leitura e discussão dos textos expandiu o conhecimento das pessoas envolvidas e contribuiu para a desestruturação do racismo.

Outra atividade de extensão voltada para a transformação do imaginário social acerca das relações raciais no Brasil foi o projeto "Iranti: compartilhando histórias que encantam", do qual trataremos a seguir.

Projeto "Iranti: compartilhando histórias que encantam"

Partindo do entendimento de que a Contação de Histórias constitui um instrumento que possui um papel importante para o desenvolvimento social e intelectual das crianças, visto que possui potencial transformador, interfere na aprendizagem e favorece a interação e convívio social, propusemos o projeto intitulado "Iranti: compartilhando histórias que encantam".

Para Cândido (2008, p. 6), "o processo de humanizar requer exercícios de reflexão, a aquisição do saber, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso de beleza, a percepção da complexidade do mundo". Corroborando essa perspectiva de entendimento, percebemos a Contação de Histórias como uma ferramenta que pode favorecer a conexão lúdica entre a criança e o mundo, promovendo o bem-estar e a capacidade de refletir e transformar pensamentos.

O projeto "Iranti: compartilhando histórias que encantam", inserido no contexto das atividades desenvolvidas pelo Neabi - campus Salinas, veio contribuir para a disseminação de alguns conhecimentos sobre a História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena, com enfoque no desenvolvimento da reflexão, imaginação

e criatividade, atingindo o público infantil durante o período da pandemia de covid-19 (IMPACTOS..., 2021).

A palavra "Iranti" foi escolhida para compor o título do projeto em função de seu significado, que é "Memória". Esse termo é de origem Iorubá, um dos maiores grupos étnicos da África Ocidental, habitantes de uma área que engloba os atuais países da Nigéria, Benin, Togo, Gana e Serra Leoa. Um significativo contingente de Iorubás foi levado para fora do continente africano devido ao intenso comércio de escravizados praticado na região. Traços da cultura, língua, música e demais costumes foram disseminados pelo continente americano, tendo boa parte da população negra brasileira ancestrais vindos das terras Iorubás. Assim, o termo "Memória" se faz conveniente ao objetivo do referido projeto. Entendíamos que era pertinente a utilização da expressão "Iranti" em nossa proposta por ser necessário fazer a associação de seu significado à Contação de Histórias, como uma prática capaz de restaurar saberes/fazeres da nossa sociedade. A equipe do projeto foi composta por estudantes de informática, do bacharelado de Sistemas de Informação, por professoras do IFNMG e da rede estadual de ensino, que desenvolveram suas funções de forma a alcançar o objetivo proposto para o projeto.

O processo de escolha do material pautou-se na análise das histórias que seriam apresentadas, relacionando-as às culturas africana, afro-brasileira e indígena, investigando os personagens apresentados nas narrativas e seus possíveis impactos causados junto ao público infantil. As histórias eram preparadas e gravadas, os vídeos editados e, em seguida, divulgados no canal do projeto no Youtube. O processo de preparação consistia em escolher a história, adaptá-la para a oralidade, recorrendo a recursos de memorização e de preparação do cenário de gravação, o qual deveria ter elementos que prendessem a atenção do público. Durante a gravação, o nome do projeto era mencionado logo no início, esclarecendo-se, também,

a fonte da história que, na sequência, era contada de forma a buscar atrair a atenção dos ouvintes.

Acreditamos que o projeto "Iranti: compartilhando histórias que encantam" logrou resultados positivos, uma vez que tivemos alguns retornos de professoras da educação infantil que trabalharam os vídeos em sala de aula, bem como de mães cujas crianças assistiram às histórias. É importante destacar que os vídeos ainda estão disponíveis e, possivelmente, poderão ser assistidos por outras pessoas.

Durante o período de pandemia, o Neabi também promoveu encontros virtuais, como os Encontros de Estudantes negros/as, indígenas e quilombolas, descritos a seguir.

Encontro de alunos indígenas e quilombolas

Nas últimas décadas, foi observado que, depois de ser sancionada a Lei 12.711/2012, denominada Lei de Cotas, que garante a reserva de 50% das matrículas de cursos das universidades e institutos federais, houve um aumento expressivo de novas matrículas no IFNMG campus Salinas. Essa lei já foi decretada pelo Decreto 7.824/2012, que define as condições gerais de reservas de vagas, conforme já mencionado.

Apesar dessa crescente presença de estudantes cotistas no ambiente universitário, tais acadêmicos não eram reconhecidos na instituição, apresentando vulnerabilidades relativas à sua condição social e racial, incluindo *bullying* por conta da sua cor de pele e o seu tipo de cabelo. Muitos se sentiam constrangidos de dizer que entraram em uma instituição federal por meio da lei de cotas.

O ícone ativista Nelson Mandela dizia que "ninguém nasce odiando outra pessoa por sua cor da pele, sua origem ou sua religião. As pessoas podem aprender a odiar e, se podem aprender a odiar, pode-se ensiná-las a aprender a amar". Partindo dessa premissa,

foi idealizado o I Encontro de Estudantes Indígenas e Quilombolas, organizado pelo Neabi do campus Salinas.

O evento serviu para expor as experiências pessoais de sujeitos cujas histórias são inspiradoras. Contou com a participação de seis mulheres palestrantes, entre elas negras, cotistas, bissexuais, indígenas e periféricas, que compartilharam suas trajetórias de vida e experiências enquanto estudantes. Os temas foram os seguintes: "Orgulho de ser cotista: reflexões e trajetória"; "Precisamos falar sobre racismo e de outras coisas"; "Desafios dos estudantes indígenas em contexto urbano"; "Reflexões sobre minha trajetória"; "Um pé na aldeia e um pé no mundo" e "Relatos de uma periférica que só percebeu ser periférica quando saiu de lá".

Além das seis palestrantes, o encontro contou com a participação de cinco organizadores, sendo eles todos/as estudantes quilombolas do IFNMG oriundos/as das comunidades de Nova Matrona, Morrinhos e Barreiro.

O segundo encontro foi realizado em dois dias. No primeiro, foram convidadas quatro pessoas para contar um pouco do seu relato de vida enquanto indígena, preto e cotista, sendo elas: Johnisson Xavier, Jô Pinto, Lucilene Machado dos Santos e Uakyrê Pankararu Braz. No segundo dia, foram convidados cinco acadêmicos da rede federal de Minas Gerais, sendo eles: Érica Soares, Lorena Mendes, Lucas Sarmento, Raquel Souza e Mariluce Pereira de Jesus. Eles/elas foram instigados a relatarem as dificuldades enfrentadas até chegaram à graduação e como lidam com tais adversidades.

Importante salientar que muitos desses convidados a participarem desses dois eventos foram os primeiros da família que tiveram oportunidades de se graduar, sobretudo porque contaram com a reserva de vagas instituída pela Lei de Cotas 12.711/2012. Eles reafirmaram durante todo o evento que sem esse dispositivo legal não teriam acesso ao ensino superior.

Os repórteres Bruna Caetano e Marcos Hermanso, em entrevista com a cantora Bia Ferreira, no *Brasil de Fato*, publicada no dia 08 de setembro de 2019, perguntaram se sua nova música *Cota Não é Esmola* retratava uma questão ainda presente no país, ao que a cantora respondeu: "[...] Esse posicionamento contra as cotas é fruto da desinformação e da falta de oportunidade. A informação é o que liberta mentes, faz com que as pessoas queiram a mudança, e querer a mudança é um problema muito grande para esses homens que detêm o poder".

O Encontro de Alunos Indígenas e Quilombolas reitera "que a informação é o que libera mentes". É de caráter primordial que a comunidade acadêmica e a sociedade externa conheçam esses indivíduos de modo especial, suas histórias, lutas e desafios para que se reduzam a discriminação e o preconceito que são oriundos da falta de informação. Também consideramos que a resistência às cotas é parte das estratégias do pacto narcísico da branquitude para manter os lugares sociais valorizados restritos aos/às brancos/as, como demonstra Cida Bento no livro *O pacto da branquitude*:

> as formas de exclusão e de manutenção de privilégios nos mais diferentes tipos de instituições são similares e sistematicamente negadas ou silenciadas. Esse pacto da branquitude possui um componente narcísico, de autopreservação, como se o "diferente" ameaçasse o "normal", o "universal". Esse sentimento de ameaça e medo está na essência do preconceito, da representação que é feita do outro e da forma como reagimos a ele. (BENTO, 2022, p. 18)

Diversidade religiosa, o que você sabe?

A pandemia trouxe vários desafios à nossa sociedade e um deles foi o de nos adaptar às tecnologias para darmos continuidade aos estudos, trabalho, entretenimento e formação. Com o Neabi

Campus Salinas não foi diferente, haja vista que nos adaptamos para darmos sequências aos nossos estudos e formação sobre assuntos tão pertinentes e necessários, atinentes aos povos tradicionais originários e os afro-brasileiros, entre as muitas atividades realizadas em forma de *lives*.

A *live* intitulada "Diversidade religiosa, o que você sabe? O sagrado que habita em mim saúda o sagrado que em ti habita" promoveu uma discussão profunda acerca de um assunto tão pouco discutido, enquanto vemos a barbárie ao destruir templos de matrizes africanas, aculturamento religioso tanto em quilombos quanto em aldeias dos povos originários. A *live* foi organizada pelo Neabi/Campus Salinas, pela Diretoria acadêmica Dom Paulo Evaristo Arns/IFNMG/Campus Salinas em parceria com o IFNMG/Campus Salinas.

As mesas de debate foram compostas por pessoas de várias religiões (umbandistas, católicos, espíritas, religiosidade indígena, ancestralidade de Gaia) e também com pesquisadores de religião de matriz africana e de religiosidade popular. Durante as atividades foi possível observar como cada religião lida com sua fé e como as comunidades vivenciam a ancestralidade e o sagrado, elementos que têm grande importância na cultura e religiosidade das sociedades humanas.

Considerando o contexto de formação histórica do Brasil, verifica-se que houve tentativas de garantir uma identidade nacional a partir do emprego de práticas higienistas, o que repercutiu no processo de silenciamento, perseguição e demonização da história e da memória dos povos tradicionais, como atesta o depoimento de Dona Geralda, guardiã dos costumes e crenças da mitologia africana em sua comunidade quilombola Caititu do Meio, situada em Berilo/MG: "Então quando alguém perguntava onde ficava nossa comunidade, as pessoas diziam: sei sim, é na comunidade das feiticeiras".

A intolerância religiosa é um tema sensível e necessário, tendo em vista a sua presença em todo o planeta, de modo especial em nosso país, onde há uma guerra declarada contra as religiões dos povos tradicionais, sobretudo as de matriz africana. Tais perseguições que atravessam séculos se devem a vários fatores, entre eles: preconceito racial/religioso, falta de conhecimento e aculturação religiosa imposta por religiões cristãs que se instalaram violentamente nesses territórios. A intolerância religiosa também tem sido muito frequente em territórios indígenas, espaços em que a aculturação religiosa vem aumentando de forma considerável.

O Brasil é um país laico, cuja Constituição nos garante o direito à manifestação religiosa, seja individual ou coletiva. Apesar dessa garantia constitucional, a liberdade religiosa ainda é um assunto que enfrenta resistências em nossa sociedade, tendo em vista que as religiões que reúnem menos adeptos sequer são citadas nas aulas de ensino religioso. Esse desconhecimento aliado aos preconceitos tem gerado intolerâncias tão fortes a ponto de presenciarmos a invasão e destruição de templos religiosos, sendo os de matrizes africanas os que mais sofrem esses ataques.

Na religiosidade dos povos Pankararu, os encantados são as figuras centrais do ritual, identificados pelos Praiás, indumentárias feitas de palha das palmeiras de Aricuri, conforme esclarece Cleonice Pankararu, da comunidade Cinta Vermelha Jundiba, em Araçuaí/MG: "O Praiá é o principal elemento para nós Pankararu, é ele que fortalece nossa espiritualidade e a nossa fé".

Quando praticantes das mais distintas religiões e estudiosos se juntam, é possível articular o diálogo para compreensão e o respeito à manifestação da fé, haja vista que compomos um país plural, onde as religiões, em sua maioria, caracterizam-se por um notável sincretismo. É justamente por sermos tão diversos que não há espaço para a intolerância. É preciso conhecer, vivenciar e respeitar o direito de cada um em proferir e vivenciar ou não a sua fé.

As desigualdades que afetam as mulheres negras no Brasil

Nesse período em que a sociedade brasileira foi assolada pela pandemia e pelo descaso governamental, outro canal utilizado para transmitir e produzir conteúdo foi o Instagram, por meio de transmissões em tempo real. No canal do Neabi do campus Salinas foram realizadas inúmeras *lives*, eentre elas, "O impacto do racismo sobre a vida das mulheres negras", na mesma semana em que é comemorado o Dia Internacional da Mulher Negra Latino-Americana e Caribenha. A fala inicial mencionou o contexto histórico, tendo como referência Lélia Gonzalez.

Lélia Gonzalez afirma que o 13 de maio de 1888 trouxe benefícios para todo mundo, menos para a massa trabalhadora negra. A partir dessa data, iniciava-se o processo de marginalização das trabalhadoras e trabalhadores negros. Nesse contexto, a violência física institucionalizada já não podia ser adotada. Em contrapartida, passou-se a utilizar a linguagem, a mentalidade, o imaginário e a ideologia para criar palavras e imagens estereotipadas, teorias pseudocientíficas que desprestigiam os negros e negras, perpetuando e reforçando a condição de subalternidade e exploração. A desumanização naturalizada sofrida pelo negro escravo é transformada em desqualificação, incapacidade, inferioridade, marginalidade ideologizada do negro cidadão.

Discorreu-se, também, acerca da invisibilidade das mulheres negras do mercado de trabalho, cujas funções atribuídas a essa população referem-se, normalmente, aos trabalhos de auxiliar de serviços gerais, babás, tudo que remete ao trabalho braçal e à informalidade. Quando excepcionalmente alguns sujeitos negros alcançam e ocupam cargos de prestígio social que historicamente foram ocupados por homens brancos e mulheres brancas, observa-se o incômodo que isso provoca, suscitando alguns questionamentos e a incessante necessidade de reafirmar as competências técnicas e

pessoais desses indivíduos. Ainda nessa seara trabalhista, cumpre destacar que a maioria das trabalhadoras negras exerce trabalho informal, não tendo amparo previdenciário, licença-maternidade, pensão por morte, entre outros benefícios que só o trabalho formal proporciona.

Historicamente, as escravas eram separadas dos seus filhos para serem "amas de leite" dos senhores. Traçando um paralelo com a realidade contemporânea, nota-se que, ainda hoje, muitas mulheres negras são obrigadas a delegar os cuidados dos próprios filhos para se dedicarem à prole de seus patrões. Cria-se, assim, um ciclo de vulnerabilidades para a população negra, desde a mais tenra infância, uma vez que crianças negras em comunidades periféricas ficam à mercê de violências diversas.

Foi mencionado que, no contexto da pandemia, houve flagrantes exemplos de como a população negra ficou mais exposta aos riscos de contágio pelo coronavírus, além do agravamento das desigualdades socioeconômicas entre as populações periféricas. Nesse sentido, um marco simbólico foi o registro da primeira morte por covid-19 no estado do Rio de Janeiro: uma idosa empregada doméstica, de 63 anos, trabalhava no Leblon e foi contaminada pelos patrões que, retornando da Itália, não respeitaram o isolamento social como recomendado. Outro exemplo de grande repercussão foi a morte de uma criança de 5 anos, cuja mãe trabalhava como empregada doméstica. No momento em que a trabalhadora saiu para andar com o cachorro da patroa, seu filho ficou sob os cuidados desta, que negligenciou os cuidados com a criança, que caiu no 9º andar em um prédio do Recife.

No que refere à violência, as estatísticas do Sistema de Informação e Agravos de Notificação (Sinan), entre 2014 e 2017, apontam que, em Minas Gerais, as mulheres foram vítimas em **70% dos 128.887** casos de violência física registrados. Entre elas, o grupo de mulheres negras correspondeu a mais da metade das

vítimas: foram 52%. Em Minas Gerais, registraram-se 8.608 casos de estupro no período analisado, e mulheres foram 87% das vítimas. As mulheres negras foram 57% das mulheres vítimas de estupro no referido estado, enquanto brancas foram 29%. Pais, padrastos ou irmãos foram os agressores em 15% dos estupros registrados no Sinan no período analisado.

Destacou-se também que as políticas sociais tiveram um substancial corte das fontes de financiamento, a fim de transferir parte do orçamento público para o setor financeiro privado por meio dos juros da dívida pública. Nota-se uma precarização do trabalho e desregulamentação de setores da economia. Ainda nessa perspectiva, observa-se que o forte apelo midiático ao empreendedorismo e às ações individuais serve para legitimar o desmonte de rede de proteção de trabalhadoras e trabalhadores, minimizando a responsabilidade do Estado na criação de políticas públicas. Toda essa estrutura desigual afeta especialmente as mulheres negras devido à perversa conjugação das desigualdades de gênero, raça e classe que as colocam nas posições mais desfavoráveis, ao mesmo tempo que beneficiam sobremaneira os homens brancos e ricos.

Considerações finais

No presente texto, buscamos elaborar um balanço das atividades desenvolvidas pelo Neabi do Campus Salinas no contexto da pandemia de covid-19. Durante esse período de tensão social e medo, também verificou-se o aumento do trabalho, principalmente para as mulheres, que tiveram que conjugar as atividades profissionais e domésticas no mesmo espaço. Além disso, convém mencionar as limitações decorrentes do pouco conhecimento em lidar com as tecnologias de informação e dos ataques sofridos por indivíduos e grupos de extrema direita que invadiam os espaços virtuais para agredir os/as participantes. Malgrado toda essa

complexa situação, consideramos que conseguimos superar vários desafios e dificuldades que nos fortaleceram e nos animam para prosseguir na luta antirracista.

Referências

ALMEIDA, Sílvio Luiz de. **O que é racismo estrutural?** Belo Horizonte (MG): Letramento, 2018.

AZEVEDO, Liliane Rodrigues de. Lélia Gonzalez: um legado para o feminismo e o movimento negro brasileiro. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE PESQUISADORES NEGROS – COPENE, 10, 2018, Uberlândia/MG. **Anais eletrônicos** [...], Uberlândia, 12 a 17 de outubro de 2018. Disponível em: https://www.copene2018.eventos.dype.com.br/resources/anais/8/1532106994_ARQUIVO_submissao.pdf. Acesso em: 07 nov. 2022.

BENTO, Cida. **O pacto da branquitude**. São Paulo: Cia. das Letras, 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm. Acesso em: 07 nov. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 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. **Diário Oficial da União**, Brasília, 10 jan. 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm. Acesso em: 09 out. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução nº 1, de 17 de junho de 2004a. Institui Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 19 maio 2004b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf. Acesso em: 20 set. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 11.645, de 10 de marco de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, 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 Indígena". **Diário Oficial da União**, Brasília: Presidência da República, 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm. Acesso em: 09 out. 2022.

CAETANO, Bruna; HERMANSON, Marcos. Cota não é esmola. **Brasil de Fato**, São Paulo, 08 de setembro de 2019. Disponível em: https://www.brasildefato.com.br/2019/09/08/cota-nao-e-esmola-or-cantora-bia-ferreira-fala-sobre-musica-como-artivismo. Acesso em: 11 out. 2022.

CANDIDO, Antônio. A literatura e a formação do homem **Remate de Males**, Campinas, SP, 2012. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/remate/article/view/8635992.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar**: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2012.

COLAÇO, Thaís Luzia; SPAREMBERGER, Raquel Fabiana Lopes. Sociedade da informação: comunidades tradicionais, identidade cultural e inclusão tecnológica. **Revista de Direito Econômico e Socioambiental**, Curitiba, v. 1, n. 1, p. 207-230, jan./jun. 2010.

CRESCE o uso de Internet durante a pandemia e número de usuários no Brasil chega a 152 milhões, é o que aponta pesquisa do Cetic.br, 2020. **Cetic.br,** 2021. Disponível em: https://cetic.br/en/noticia/cresce-o-uso-de-internet-durante-a-pandemia-e-numero-de-usuarios-no-brasil-chega-a-152-milhoes-e-o-que-aponta-pesquisa-do-cetic-br/. Acesso em: 30 set. 2020.

HALL, Stuart. **A identidade cultural da pós-modernidade**. 11. ed. São Paulo: DP&A, 2006.

IFNMG. **Regulamento do Núcleo de Estudos, Pesquisas e Extensão Afro-Brasileiros e Indígenas do Instituto Federal do Norte de Minas Gerais – NEABI/IFNMG** (2021). Disponível em: https://www.ifnmg.edu.br/neabiifnmg. Acesso em: 19 set. 2022.

IMPACTOS sociais, econômicos, culturais e políticos da pandemia. **Fiocruz**, Rio de Janeiro, 2021. Disponível em: https://portal.fiocruz.br/

impactos-sociais-economicos-culturais-e-politicos-da-pandemia. Acesso em: 20 set. 2021.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

LANGLOIS, Jill. Morte de anciãos por covid-19 ameaça línguas indígenas do Brasil. **National Geographic Society**, 18 nov. 2020. Disponível em: https://www.nationalgeographicbrasil.com/historia/2020/11/morte-de-anciaos-por-covid-19-ameaca-linguas-indigenas-do-brasil. Acesso em: 30 set. 2022.

MELLO, Daniel. Indígenas usam tecnologias para manter língua e cultura vivas. **Agência Brasil**, 2021. Disponível em: https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2021-04/indigenas-usam-tecnologias-para-manter-lingua-e-cultura-vivas. Acesso em: 30 set. 2022.

MOREIRA, Adilson. **Racismo recreativo**. São Paulo: Editora Jandaíra, 2019.

NASCIMENTO, Tamires Guimarães do. Primavera para as rosas negras: Lélia Gonzalez em primeira pessoa. **Lutas Sociais**, São Paulo, v. 23, n. 43, p. 367-371, jul./dez. 2019. Disponível em: file:///C:/Users/pc/Downloads/52208-Texto%20do%20artigo-155261-1-10-20210105.pdf. Acesso em: 10 nov. 2022.

RATTS, Alex; RIOS, Flávia. **Lélia Gonzalez**: retratos do Brasil negro. São Paulo: Selo Negro Edições, 2010. 173 p.

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

SANTOS, Lara Gabriella Alves dos. **Carolina Maria de Jesus**: análise identitária em Quarto de Despejo – Diário de uma favelada. 2015. 103 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) - Programa de Mestrado em Estudos da Linguagem, Universidade Federal de Goiás, Catalão, 2015. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/570/o/Vers%C3%A3o_digital_DISSERTA%C3%87%C3%83O_LARA_GABRIELLA_ALVES_DOS_SANTOS.pdf. Acesso em: 09 nov. 2022.

SOUZA, Neusa Santos. **Tornar-se negro**: ou as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 2021.

Capítulo 3

IMPLANTAÇÃO DAS COMISSÕES DE HETEROIDENTIFICAÇÃO NO INSTITUTO FEDERAL DO NORTE DE MINAS GERAIS: ESCREVIVÊNCIAS NA EXECUÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS

Maria Flávia Pereira Barbosa
Samuel da Silva
Valesca Rodrigues de Souza

Considerações iniciais

A escrita deste artigo dialoga com nossa condição de intelectuais negros que vivem a luta antirracista cotidianamente no espaço escolar. Neste sentido, corroboramos Ahyas Siss (2001), quando evidencia que se posicionar como negro é um tipo de construção social assumida e que, contrariamente ao que alguns pesquisadores apontam como rompimento da neutralidade, está para o campo da dialogicidade e da construção.

Na busca por compreender a trajetória da implantação das bancas de heteroidentificação, inseridas da política pública de ação afirmativa da Lei 12.711, de 29 de agosto de 2012, apresentamos a escrevivência de três participantes em perspectivas gerenciais

e operacionais, perpassando os deslocamentos institucionais advindos desse processo no âmbito do Instituto Federal do Norte de Minas Gerais (IFNMG).

Conceição Evaristo apresenta o termo "Escrevivências", num jogo de palavras envolvendo "escrever", "viver" e "se ver". São escritas que apagam um passado de mulheres africanas escravizadas que contavam histórias para a casa grande e assumem o protagonismo do povo negro (EVARISTO, 2021).

Ao percorrer os entrelugares das ações desses processos, essas escritas deixam falar aqueles que vivenciaram a formação, a implantação e a prática das bancas de heteroidentificação no IFNMG, sob as luzes de tratativas acadêmicas e legais acerca das ações afirmativas étnico-racialmente referenciadas e do racismo institucional, propondo análises críticas e reflexivas sobre as necessidades, possibilidades, desafios e entraves para a consolidação dessa política pública numa instituição de ensino pública. Nesse sentido, Felisberto (2020), quando Conceição Evaristo afirma que nossas escrevivências não estão para "ninar os da casa-grande", mas para trazer um incômodo que os despertem de seus sonos injustos, finca a escrevivência no cenário acadêmico e "[...] inscreve um pertencimento, uma propriedade intelectual e interseccional, negra, feminina e oriunda das classes populares" (FELISBERTO, 2020, p. 173).

A Lei 12.711, de 29 de agosto de 2012, tornou obrigatória a reserva de vagas para ingresso no sistema federal de ensino. A partir desse marco legal, as universidades federais e as instituições federais de ensino técnico de nível médio organizaram-se a fim de tornar efetiva a previsão de reserva de vagas para candidatos autodeclarados pretos e pardos e, portanto, segundo classificação oficialmente utilizada pelo IBGE, negros. Devendo a implantação ocorrer gradativamente até o prazo máximo de quatro anos.

Porém, a efetivação dessa reserva mostrou-se desafiadora diante das inúmeras denúncias de fraudes observadas nas universidades federais. Diante desse cenário, o Ministério Público Federal passou a exigir das instituições de ensino mecanismos os quais pudessem garantir a fiscalização dessa política pública. Sendo assim, a implantação das comissões de heteroidentificação complementar à autodeclaração étnico-racial tem sido um dos instrumentos mais utilizados para combater as fraudes no sistema de reserva de vagas, garantindo o ingresso do público-alvo no ensino público federal.

A implantação da lei de cotas no IFNMG, apesar de ter ocorrido logo no ano seguinte à aprovação da Lei 12.711/2012, não contava com a fiscalização das comissões de heteroidentificação complementar à autodeclaração étnico-racial para ingresso nos cursos técnicos e superiores até o ano de 2021. Esse hiato tornou ainda mais desafiadora a consolidação e legitimação desse mecanismo legal no ambiente institucional, assim como no diálogo com as comunidades da área de abrangência das onze unidades do IFNMG.

Percebe-se que nos itinerários de implantação das comissões de heteroidentificação complementar à autodeclaração surgiu a eminente necessidade de provocação de debates, discussões e mobilizações entre todos os atores envolvidos nas relações sociais em torno do acesso e efetivação ao que se propõe a educação federal. Especialmente em um momento em que, conforme a Lei 13.409/2016 que altera a Lei 12.711/2012, estava prevista a revisão do programa especial para o acesso às instituições de educação superior de estudantes pretos, pardos e indígenas e de pessoas com deficiência, bem como daqueles que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas.

Apesar de ser esta uma escrita coletiva, optamos por apresentá-la, também, em relatos individuais que trazem as escrevivências de três sujeitos que pensaram, sentiram, viabilizaram e experienciaram a práxis da "Lei de cotas no IFNMG".

Heteroidentificação no IFNMG – escrevivências de diferentes perspectivas

O processo de rememorar, apesar de necessário, pode ser incômodo. As memórias das experiências de sujeitos racializados, por ser um campo de embates, mesmo trazendo aprendizados e mudanças, deixam profundas cicatrizes. O exercício de pensar o presente provoca-nos a falar de futuro e, nesse caso, experienciar com coragem o tempo presente.

Lélia González pontua que "o lugar em que nos situamos determinará nossa interpretação sobre o duplo fenômeno do racismo e do sexismo. Para nós, o racismo se constitui como a sintomática que caracteriza a neurose cultural brasileira" (GONZÁLEZ, 1984, p. 224). Portanto, meu olhar parte da compreensão deste lugar.

Em 2006 ingressei no serviço público como docente na antiga Escola Agrotécnica Federal de Salinas – MG (EAFSalinas), hoje IFNMG, de 2009 a 2013 estive em exercício na Pró-Reitoria de ensino (Proen) da Reitoria do IFNMG e desde 2013 fui removida para o IFNMG – Campus Montes Claros. Nesses 17 anos de atuação, em uma instituição pública de educação profissional e tecnológica, as relações étnico-raciais perpassaram meu caminhar quer pela busca de uma educação antirracista em meu fazer pedagógico, quer pelos efeitos de ser uma mulher negra, filha de mãe solo e oriunda da classe popular na sociedade brasileira.

Entre 2006 e 2009 elaborei e desenvolvi o projeto "Africanidades: remexendo as raízes, resgatando as memórias", culminando na organização da 1ª Mostra da Cultura Afro-Brasileira[1] do IFNMG – Campus Salinas. Amparei-me na Lei 10.639/03, 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", para o desenvolvimento do projeto.

Em janeiro de 2023 celebramos os 20 anos da Lei 10.639/03 e, como professora, extensionista e pesquisadora, sem adentrar

na discussão de sua implementação em todas as instituições de ensino, destaco sua fundamentalidade para a luta antirracista. Colhi os frutos dessa política de ação afirmativa alicerçada na atuação dos movimentos sociais, em especial do Movimento Negro, para pautar legalmente a educação para as relações étnico-raciais (Erer) e, apesar de todas as considerações contrárias a meus projetos, o amparo legal possibilitou a execução. Por isso a considero uma alavanca para estarmos vivenciando hoje a "lei de cotas", especialmente pelo caráter formativo que envolve todos os participantes.

Abro um parêntese para trazer o exemplo de um aluno negro que participou deste projeto e me encontrou em uma rede social para agradecer o aprendizado e me dizer que hoje é professor em um instituto federal e atua em favor da pauta étnico-racial. É sobre este terreno que estamos pisando, um terreno já com alguma semeadura, ou mesmo alguns frutos, mas no qual certamente ainda há muito por arar.

Neste contexto de atuação destaco que se trata de uma instituição de ensino pública com base constitutiva na Escola de Aprendizes Artífices (1909), que focava a qualificação de mão de obra e o controle social de um segmento específico – "os filhos das classes proletárias, jovens e em situação de risco social, pessoas potencialmente mais sensíveis à aquisição de vícios e hábitos 'nocivos' à sociedade e à construção da Nação" (BRASIL, 2008, p. 13) –, e que em 2006 ainda não apresentava quaisquer discussões que caminhassem no sentido da Erer.

De 2010 a 2013, atuando como Assessora de Ensino na Reitoria, acompanhei as primeiras discussões para implantação dos Núcleos de Estudos, Pesquisa e Extensão Afro-Brasileiros e Indígenas do Instituto Federal do Norte de Minas Gerais (Neabis) nos Campi do IFNMG, a partir de uma demanda de trabalho que chegou à PROEN através da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica

(Setec) em consonância com a Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (Seppir).

Um longo percurso se desenhou até 2016 com a aprovação nos órgãos colegiados superiores do regulamento do Neabi, regido por regulamento próprio em consonância com legislação que fundamenta a Erer no Brasil; e 2017 com a publicação das portarias de criação dos Neabis dos Campi e da reitoria.

Rememoro minha atuação no IFNMG – Campus Montes Claros, iniciada em 2013, para dimensionar a lacuna institucional que envolveu a discussão sobre a Erer e a implantação do Neabi. Entre 2013 e 2015 desenvolvi o projeto "Diversidade étnica: remexendo as raízes, resgatando as memórias..."; neste período, além deste projeto, nenhuma iniciativa de construção coletiva da Erer fora apresentada e discutida. Em 2016, com a não aprovação do projeto em edital de bolsas, optei por desenvolver a temática apenas em minhas aulas sem a culminância da mostra da cultura afro-brasileira e indígena como nos anos anteriores. Nesse ano não houve no IFNMG - Campus Montes qualquer evento ou discussão sobre a Erer.

Considero importante conhecermos as vielas do silêncio na implementação das políticas públicas de ação afirmativa étnico-racialmente referenciadas, uma vez que a inatividade e a demora descortinam justamente a estrutura do racismo (ALMEIDA, 2008).

Ainda em 2016 fui convidada a participar da primeira banca de heteroidentificação, designada pela Portaria nº 1.232 – REITOR/2016, responsável pela verificação da veracidade da autodeclaração da condição de negro prestada por candidatos em concursos públicos do IFNMG. A banca fora constituída por três docentes, sendo duas mulheres negras e um homem branco. Minha participação se deu nas bancas referentes aos editais n. 191/2016 e 273/2016, não sendo convocada para processo similar posteriormente.

Participar dessas bancas de heteroidentificação foi desafiador a começar pela falta de experiência e formação, acrescendo-se do

cenário conflituoso que se operava nacionalmente pelas fraudes em várias instituições. Contudo, a vivência em si despertou a necessidade de formações teóricas que amparassem conceitos básicos com os quais me deparei no decorrer do processo de atuação, como colorismo, racismo e o público a quem de fato se destina essa política pública. Ao final da banca, alguns pontos foram debatidos junto à Diretoria de Gestão de Pessoas, como a necessidade de formação, de sensibilização institucional e da comunidade.

Em 2017, retomei o projeto "Diversidade étnica" e, ao assumir a presidência do Neabi, vinculei-o ao núcleo. Nesse período, o Neabi foi convidado a participar de uma reunião na reitoria para discussão da implantação das bancas de heteroidentificação para atuação nos processos seletivos e vestibulares institucionais e a criação de um Neabi central. No dia da reunião, por questões técnicas, não foi possível realizá-la por videoconferência com outros Campi, de maneira que nos reunimos com representantes das Pró-Reitorias de Ensino, Pesquisa e Extensão.

Considero esse um dos momentos mais difíceis de serem rememorados em minha trajetória profissional, mas também decisivo para que eu optasse por realizar estudos mais aprofundados sobre essa temática. Após apresentação da pauta de discussão, dois representantes da gestão pronunciaram opiniões pessoais sobre a "lei de cotas", questionando não somente o dispositivo legal da 12.711/12, mas trazendo toda bagagem do mito da democracia racial para a mesa de discussão. Naquele instante, solitariamente, vi o silêncio da inatividade ser quebrado e senti o poder e a grandiosidade da estrutura de privilégios que alicerça essa instituição, espelho da sociedade. Num misto de cansaço, decepção e constrangimento, compreendi, de fato, o chão em que pisava.

Poderia descrever minuciosamente os diálogos, mas prefiro me ater ao que, por fim, externei e que, infelizmente, ainda precisa ser dito constantemente nos espaços de discussão sobre as cotas

e as bancas de heteroidentificação em nossa instituição. *Existe um dispositivo legal a ser cumprido, somos servidores públicos e no cumprimento de nossa função de "servir" não cabe questionamento; mas, se o racismo entranhado é tão profundo que a negação e a objeção sejam a constante, estão no lugar errado e desconhecem o público amparado pela missão institucional do IFNMG.*

Faço um parêntese para o Seminário de Educação Profissional e Tecnológica Inclusiva (Septi) do IFNMG, evento que ocorreu pela primeira vez em 2011 e que, com cinco edições até 2018, oportunizou momentos de discussão sobre diversidade, educação e etnicidade institucionalmente; ações que aliadas aos diversos projetos de ensino, pesquisa e extensão para a Erer desenvolvidos nos Campi por docentes e servidores técnico-administrativos ampara formativamente as relações étnico-raciais.

Em 2020 criou-se o Neabi central do IFNMG, formado pelos presidentes dos Neabis dos Campi, que realizou diversas reuniões e o *Existir e resistir: evento integrado do NEABI do IFNMG*. Ainda, designou-se a comissão responsável por deliberar sobre a instituição de comissões de heteroidentificação, designada pela Portaria nº 239/2020 – Reitor, a qual elaborou um dispositivo normativo para a atuação das bancas no âmbito do IFNMG.

Uma movimentação singular em torno da pauta étnico-racial se deu no IFNMG de 2020 a 2022, pós-instituição do Neabi central; ao que corroboro Evaristo (2020) quando diz que "é tempo de formar novos quilombos,/ em qualquer lugar que estejamos" e retoma a mística quilombola: "a liberdade é uma luta constante". Me atrevo a denominar essa junção de "aquilombamento", pois estar juntos dos seus com ideais comuns é de uma potência libertadora.

Cida Bento (2022, p. 128) ressalta que atuar no campo da equidade requer um posicionamento sistêmico, que seja capaz de "reconhecer e enfrentar o racismo entranhado nas diferentes

instâncias sociais, seja no interior das organizações, seja no campo em que ela atua enquanto parte de um coletivo de organizações que compõem a sociedade". Nesse sentido, o posicionamento proativo da gestão quanto à luta para uma educação antirracista fez muita diferença na tratativa da "lei de cotas", quer no gerenciamento da regulamentação nas instâncias superiores da instituição, no apoio ao Neabi central para a realização do processo formativo dos participantes das bancas e organização destas.

Em junho de 2021 é publicada a Portaria Reitor(a) nº 236/2021, alterada pela Portaria 328/2021, que constituiu as Comissões de Heteroidentificação para o Cead, Campi e Campi Avançados do IFNMG. Seguindo-se, em julho, do "Curso de Formação para as Bancas de Heteroidentificação do IFNMG", realizado de forma on-line para todos os campi. Ressalto a qualidade dessa formação, que contou com a participação de pesquisadores experientes na pauta e possibilitou grande aprendizado.

Nos meses de agosto e setembro de 2021 participei como presidente nas bancas de heteroidentificação do IFNMG – Campus Montes Claros. Uma experiência diferente de 2016 a considerar a formação realizada no IFNMG e em outras instituições, bem como o suporte técnico e pedagógico do Neabi central e da Diretoria de Assuntos Estudantis. Outro ponto positivo foi o amparo da regulamentação interna que respaldou a composição das bancas com integrantes da instituição e da sociedade civil, o que também orientou a realização no formato on-line.

Contudo, saliento algumas dificuldades encontradas no processo: a incompreensão por parte de algumas instâncias institucionais sobre o processo levando a uma necessidade contínua de explicação e justificação de algo que já está posto em lei; a dificuldade de encontrar membros externos aptos e dispostos a participarem de muitas bancas, em um curto período, de forma voluntária; as dificuldades em organizar todo o processo sem uma

carga horária compatível com o desenvolvimento do trabalho, além de ter que buscar substitutos para suas aulas.

Obviamente, estamos pisando em um terreno frágil, que exige e exigirá muito trabalho, inclusive para sensibilização da comunidade interna e externa e isso envolve entender que as bancas de heteroidentificação não são um processo isolado; outrossim, fazem parte de um conjunto de ações afirmativas étnico-racialmente referenciadas, colheita de nossos ancestrais, um legado que nos chega como missão diante da sociedade brasileira como um todo e não somente para a população negra. Estamos para respaldar direitos que repercutirão numa vivência digna de todos.

Perspectiva gestora

Como escrevivência, esse processo localiza-se na prática de uma professora preta, que atua nas redes pública e privada de educação há 18 anos. As práticas de educação antirracista permeiam minha trajetória ao longo desses anos acentuando-se quando da posse no IFNMG em 2014. À frente da presidência no Neabi no campus Arinos do IFNMG, pude participar de pequenas iniciativas institucionais a fim de cumprir a Lei 10.639/2013 na perspectiva dos indicadores e do plano de permanência e êxito institucionais.

A prática docente no IFNMG difere-se de outras experienciadas antes, especialmente porque é inerente ao professor atuar em práticas de organização didático-pedagógicas que exigem, em certa medida, uma atuação também gestora no acompanhamento de processos essenciais para que o ensino se concretize (compras, solicitações, reservas de transporte e auxílios aos discentes e convidados). Diante dessa organização, é recorrente a experiência de negociação e, em certas ocasiões, até mesmo de enfrentamento em torno de pautas que envolvam discussões acerca do direcionamento de recursos

humanos e financeiros na instituição. Outro traço recorrente na prática docente no IFNMG é a tomada de decisões em perspectiva coletiva. Em razão disso, em alguns momentos, fui convocada para atuar em representação do campus Arinos como membro do Neabi, frente a tentativas de ações institucionais relacionadas às questões das relações étnico-raciais no contexto escolar e institucional como um todo.

Em 2020, o IFNMG foi acionado pelo Ministério Público Federal, requerendo esclarecimentos sobre a existência de Comissão Especial de Verificação da Autodeclaração Étnico-Racial, em todas as seleções de corpo discente com cotas raciais. As notificações ocorreram em maio (Ofício: 610/2020-MPF/PRM-MOC/GAB/AVD), julho (Ofício: 879/2020-MPF/PRM-MOC/GAB/AVD) e setembro (Ofício: 1118/2020 -MPF/PRM-MOC/GAB/AVD). Em 13 de novembro do mesmo ano, o MPF emitiu a Recomendação Nº 05/2020, recomendando ao IFNMG, na pessoa do reitor, que:

a) adote as providências necessárias para a criação de Comissão Especial de Verificação da Autodeclaração Étnico-Racial, em todas as seleções de corpo discente com cotas raciais (graduação, pós-graduação, mestrado e doutorado), cuja atribuição específica será a realização do procedimento de heteroidentificação complementar à autodeclaração racial de todos os candidatos cotistas, independentemente de "denúncias".

b) estabeleça como critério para verificação da autenticidade da autodeclaração racial dos candidatos cotistas as características fenotípicas destes que deverão ser observadas, presencialmente, pela Comissão Especial de Verificação da Autodeclaração Étnico-Racial, cujas decisões motivadas serão adotadas por maioria dos membros;

c) garanta que a composição da comissão atenda ao critério da diversidade, com distribuição de seus membros por gênero e

cor, observando-se, tanto quanto possível, a procedência regional (relacionada ao contexto do local da seleção);

d) estabeleça que parte dos membros das comissões de verificação seja de integrantes dos movimentos negros, com conhecimentos sobre a temática da promoção da igualdade racial e do enfrentamento ao racismo;

e) garanta o efetivo controle e participação social no procedimento de heteroidentificação, em conformidade com os princípios da publicidade e da transparência: i) com a possibilidade de acesso de terceiros, mediante requerimento, à imagem dos candidatos cotistas, sem prejuízo de eventual responsabilização por divulgação não autorizada; ii) com realização de sessões de heteroidentificação abertas ao público; iii) com divulgação dos nomes dos componentes das comissões, de modo a possibilitar eventuais impugnações;

f) institua Comissão Recursal, composta por membros distintos daqueles integrantes da comissão de heteroidentificação, com a atribuição para julgar os recursos interpostos das decisões da Comissão Especial de Verificação da Autodeclaração Étnico-Racial;

g) insira tanto no edital do Concurso Vestibular quanto no Manual do Candidato tópico específico sobre o funcionamento, composição e critérios objetivos a serem adotados pela Comissão Especial de Verificação da Autodeclaração Étnico-Racial, de modo a permitir a participação da sociedade civil, com vistas à correta implementação dessa ação afirmativa;

h) informe no prazo de 30 dias, a contar do acatamento desta recomendação, as providências adotadas para constituição da Comissão Especial de Verificação da Autodeclaração Étnico-Racial; e, se possível, apresentar data para sua conclusão. (MINISTÉRIO PÚBLICO FEDERAL, 2020, p. 6,7)

As movimentações para atendimento dessas notificações iniciaram-se em momento conturbado, do qual pude participar ainda como membro do Neabi. Inicialmente, os Neabis reportaram a necessidade de se criar a instância do Neabi Central para que as discussões ocorressem de forma mais célere e representativa. No entanto, esse não foi ponto pacífico entre os membros presentes nas discussões, o que ocasionou certo entrave para o passo seguinte, que seria a implantação das comissões. Registro aqui que o sentimento o qual ouso nomear como ressentimento permeou o primeiro momento das tratativas, pois havia uma memória coletiva de enfrentamento em torno da inércia institucional acerca do cumprimento da Lei 12.711/2012. Isso porque anteriormente foram paralisadas discussões em razão de membros da então gestão posicionarem-se contrários a essa regulação.

Diante da urgência pela ação do MPF, através da Diretoria de Assuntos Estudantis (DAE), a partir do núcleo de ações inclusivas (NAI), avançam as tratativas para regulamentar a instância do Neabi Central. O IFNMG já dispunha de regulação para os Neabis em todos os seus campi; no entanto, a resolução não contemplava a existência de uma organização do Neabi em centralidade que reunisse representantes em permanente diálogo e ações. Sendo assim, foi atualizada a resolução e, a partir do fortalecimento do Neabi em sua natureza propositiva e consultiva, os trabalhos em torno da construção de regulações e procedimentos puderam tramitar com maior celeridade.

Em 2020, diante da oportunidade de assumir a Diretoria de Assuntos Estudantis, a convite da reitora recém-eleita, encontrei um cenário diferente, não somente pela nova composição de gestão, mas principalmente pelas discussões que avançaram consideravelmente no cenário nacional acerca da importância do papel das instituições de ensino como espaços comprometidos com uma educação antirracista. As diferenças sociais acentuadas pela

situação de empobrecimento provocadas pela pandemia também compõem esse ambiente propício para as discussões e, por que não afirmar, algum avanço. Por fim, os servidores do IFNMG mostravam-se nesse tempo histórico um pouco mais inclinados a considerar o marcador de raça em suas práticas cotidianas e no direcionamento de suas ações.

A construção do regulamento de Heteroidentificação resultou na aprovação da Resolução 148/2021 aprovada em 23 de março de 2021. Essa resolução buscou regular a composição das bancas nos campi, campi avançados e nos processos de seleção do Centro de Educação a Distância (Cead) do IFNMG. O documento previa diversidade na composição, contando com membros internos e externos de acordo com exigência do MPF. Em razão ainda do período de atividades remotas, foi autorizada a realização das audiências de forma síncrona, via plataforma eletrônica. No entanto, a partir do primeiro processo seletivo, realizado em julho de 2021, fez-se necessário nomear mais de uma comissão em diversos campi em razão do grande número de candidatos e da pouca disponibilidade dos membros externos que, em caráter voluntário, não estavam sempre disponíveis.

Cabe aqui destacar que no primeiro ciclo de formação organizado pela DAE e Neabi contamos com presença de diferentes nomes de pesquisadores de peso na temática da heteroidentificação. No entanto, há uma diferença sensível no compromisso de inclusão dos IFs que se revelou durante as discussões entre os membros das bancas, a Diretoria e os Neabis: nos institutos federais a busca por uma vaga na educação pública é compromisso de mão dupla, preocupando-se por natureza de ofício e constituição em garantir as oportunidades aos discentes, o questionamento acerca de o procedimento não estar em posição de exclusão quando realizado remotamente, pois o acesso a dispositivos e à internet é bastante precário para grande parte das localidades onde o IFNMG está

presente, no Norte e Noroeste de Minas e nos Vales do Jequitinhonha e Mucuri. Nesse ponto destaco a frustração encorajada de dizer da responsabilidade das instâncias que deveriam garantir o acesso e reafirmar a importância do procedimento para efetiva implantação da política pública aos seus sujeitos de direito.

A realização e certificação das formações exigiram intensa tramitação de documentos, registros de atas e enfrentamento de desconfortos em inúmeras instâncias institucionais. Foram 26 solicitações de portarias ao gabinete da reitora para a emissão de portarias em tempo hábil para que os procedimentos pudessem ocorrer de forma regular, isso num prazo de dois meses.

Nesse sentido, o labor do diálogo e a burocracia têm se mostrado desafiadores para a implantação do processo de forma segura. Os prazos para entrada de discentes estão cada vez mais exíguos e as resoluções financeiras com sucessivas restrições orçamentárias impactaram diretamente na solução para atuação mais célere das bancas. Visando maior disponibilidade e apesar dos desafios, em esforço coletivo, foi possível viabilizar a publicação de edital de seleção dos membros da banca e sua remuneração.

A atuação das bancas, sua formação e a fiscalização do processo, mesmo com o edital de seleção, segue desafiadora. O acompanhamento de cada passo do processo, por mais que se esforce na partilha de responsabilidades, ainda está centrado nos servidores estudiosos da pauta, o que acarreta profundo desgaste e permanente alerta. Para além disso, a falta de recurso orçamentário e o próprio enfraquecimento das decisões das bancas frente às judicializações têm colocado em xeque a fiscalização da política, o que se pode constatar em diálogos feitos com servidores que lideram o processo em todo o território nacional e dialogam por meio de grupos de ajuda mútua.

Sendo assim, a permanente avaliação e busca por alternativas para viabilizar a política de cotas poderia ser melhorada se a

comunidade escolar como um todo abandonasse o lugar de embate e compreendesse o caráter interseccional que essa ação tem. Digo isso porque percebo na comunidade do IFNMG, ou pelo menos em sua maioria, consciência acerca do papel dos institutos federais no enfrentamento da vulnerabilidade econômica, na ampliação de oportunidades para sujeitos vulneráveis, que historicamente foram alijados das oportunidades de políticas públicas em educação. No entanto, o olhar racializado para essa vulnerabilidade ainda provoca profundo desconforto e acaba por suscitar posições defensivas que dificultam a implantação da política de cotas. Obviamente esse comportamento não diz respeito à comunidade do IFNMG apenas. O que de fato ocorre é que a instituição é espelho da sociedade brasileira e seus anos de negação em torno das fissuras sociais deixadas pelo processo de escravização no território brasileiro.

Minhas percepções acerca do processo de implantação das comissões de heteroidentificação no IFNMG são entrecortadas pela narrativa-corpo que é existir como mulher negra em espaços de rasura como a intelectualidade e, mais fortemente ainda, a presença desse corpo-texto no lugar de gestora responsável pela fiscalização de política tão importante para a reparação histórica do período de escravização legalizada no Brasil. Talvez por isso, se chamada a materializar novamente essa experiência, certamente outras marcas aparecerão.

Educador, gestor e cidadão nas bancas de heteroidentificação

Sou Samuel da Silva, tenho 42 anos. Natural de Pirapora-MG. Racialmente me autodeclaro negro em (des)construção social política. Toda a minha formação estudantil foi por meio da educação pública; devido às contínuas transferências de locais de trabalho que meu pai exercia como ferroviário, no cargo de manutenção de linha férrea (atividades intensamente braçais), na Educação Básica,

frequentei as escolas da região de Diamantina até Pirapora-MG. Sou o décimo primeiro filho de uma família num total de doze. Somos filhos de um pai que não completou os anos iniciais de estudo e de uma mãe analfabeta. Sou o primeiro filho a ter curso superior e pós-graduação.

Tenho formação acadêmica em Filosofia. Atuo profissionalmente como professor efetivo de Filosofia e Ensino Religioso na Rede Estadual de Ensino, porém há dois anos estou cedido para atuação na Prefeitura Municipal de Pirapora, por meio da Secretaria Municipal de Educação, respondendo pela Diretoria de Extensão e Ensino.

É importante salientar que antes e durante a formação acadêmica exerci atividades temporárias em escolas públicas e que, ao encerrar a formalidade da formação acadêmica, a primeira grande experiência como profissional docente aconteceu por mais quatorze anos em uma instituição particular de educação básica.

A referida instituição, em Pirapora, durante muito tempo, foi uma referência de oferta de ensino de qualidade, como também o lócus destinado culturalmente à elite de poder social e econômico do município. Consoante a esta experiência exerci o papel de Coordenador Pedagógico por mais de uma década. Assim, afirmo categoricamente que, mesmo em algumas ocasiões ministrando palestras em escolas públicas e outras atividades, os meus primeiros quatorze anos de docência se deram em espaços de privilégios e privilegiados.

Ao ser aprovado em concurso público para atuar como professor em escola da rede estadual, deixei o cargo de coordenador de ensino na rede privada e a partir desse ponto posso entender que começou o meu retorno, confronto, meus conflitos, desafios, sonhos, embates e minhas perspectivas tanto para o fazer docente quanto para as implicações sociais e políticas que sempre estiveram latentes em mim e que, de alguma maneira, anteriormente, estavam aquietadas. Uma das demandas que se levantou com afinco,

recheada de indignação e esperança, tratava das políticas públicas para a promoção dos grupos historicamente marginalizados em nossa nação brasileira.

Deve-se levar em consideração que nessas encruzilhadas muito me aproximei do IFNMG, Campus Pirapora, ora como docente, ora como membro da CPA, ora como convidado para palestrar, ministrar minicursos e sempre como um defensor aguerrido que entendia e entende da promissora oportunidade que é ter uma unidade da rede de ensino federal dentro de uma cidade que tem como herança todas as demandas, mazelas e altivez, banhada pelo Rio São Francisco, pelo sol e vibração do consciente e inconsciente cultural nordestino.

E é sobre o poder das encruzilhadas, do movimento, da criação, da recriação, do signo, do significado e do significante que antecipo em dizer que as considerações que se seguem são possíveis leituras subjetivas de uma das experiências que tem sido a água que quanto mais bebo, mais quero: A promoção das políticas públicas de educação étnico-raciais por meio das bancas de heteroidentificação do IFNMG - Campus Pirapora.

A formação para a participação na Banca de Heteroidentificação do IFNMG e o deslocamento da branquitude epistemológica

Durante a terrível pandemia provocada pela covid-19, fui convidado a participar da formação preparatória para futura composição e participação da Banca de Heteroidentificação do IFNMG Campus Pirapora.

Tomados pelas imposições de afastamento social que a pandemia e órgãos controladores nos impuseram, sob o regime de um governo com profundas características e ações fascistas, durante esse tempo eu já estava bebendo das fontes das experiências de

religião de matriz africana, sempre participando das ações sociais da Casa de Cultura Afro Gerais e vivenciando o movimento dialético entre a profunda matriz cristã que primeiramente me formou e da nova experiência que me desafiava com a desconstrução desta primeira formação e para além da minha formação acadêmica. O convite era sempre: É hora de sentar no chão para reaprender!

Esse foi o verbo, a ação, o movimento, a encruzilhada que a formação para a Banca de Heteroidentificação também me impôs. Através do curso remoto, os cursistas tiveram três dias de encontros profundos com professores, pesquisadores pretos e demais defensores da causa tratada e, como consequências, um turbilhão de pensamentos e obrigações próprias do filosofar denunciou em mim coisas que ainda não consigo falar e algumas que já estão atestadas pela literatura dos pesquisadores: a minha formação matricial acadêmica e filosófica é europeia, ou seja, é racialmente branca. E assim também é o ato do filosofar ofertado a partir dos conceitos de uma epistemologia também branca, com profundos vieses metafísicos brancos, unicistas e que estão a serviço do poder e de uma lógica dominante que, mesmo tendo as raízes em África, como forma de projeto dominador, apagou as memórias e legados, não cabendo inclusive dentro do conceito de humanidade ocidental tudo o que se refere ao continente africano e/ou ao saber ancestral. E tudo isso foi chancelado com todo o poder dos mitos, dos ritos e dos dogmas que são os pilares e metodologias da cosmovisão da religião cristã.

Essa primeira formação me obrigou e ainda me obriga a desconfiar de maneira inteligente e fez um movimento, ou um contramovimento, um des-locamento que me permite pensar e repensar sobre a formação dogmática tão combatida pela própria filosofia e sendo a própria filosofia autoridade primeira do saber científico, no entanto com perspectivas de caráter epistemologicamente dogmáticas. Desconfiar desse saber e para

quem ele está a serviço é um movimento de encruzilhadas que nos obriga a encontrar os não lugares, os silenciados, os não privilegiados. Ademais, sob a ótica do Estado democrático de direitos, somos obrigados a encontrar o grito não mais silencioso dos apátridas, ou melhor, daqueles a quem são negados a cidadania ou que vivem numa condição de subcidadania.

Todavia, muitos desses sujeitos ao buscarem ser contemplados com a política pública das cotas raciais para ingressar no IFNMG, em plena pandemia, através do acesso remoto, se mostraram cheios de esperança, de limites, de sequelas e, não obstante, da necessidade que clamavam e clamam por olhares e mãos que de fato pudessem ajudá-los no acesso a uma oportunidade que já lhes pertencia por direito!

O trabalho nas bancas de heteroidentificação: percepções, enfrentamentos e compromisso com a promoção da política pública

Fui nomeado para a comissão das bancas de heteroidentificação do IFNMG campus Pirapora como membro representante da sociedade civil. Estava ciente de que a participação não teria compensação financeira. Inspirado pelos amigos e parceiros que também defendem e abraçam a proposta, o meu grande e principal objetivo foi e é assegurar e promover a política pública das cotas raciais, ou seja, um grandioso compromisso com o povo preto, com Pirapora e região.

Já munidos da parte operacional e obedecendo aos trâmites legais para a primeira banca, pensava eu que o primeiro enfrentamento seria fazer a verificação dos candidatos e candidatas por meio remoto, considerando as fragilidades da internet, do recurso de acesso, iluminação e outras carências.

Contudo, o primeiro enfrentamento se deu entre nós mesmos, membros da banca. Quando um de nós, em meio a uma pausa de atendimentos virtuais, fez a seguinte consideração: "Eu me sinto incomodade em vivenciar esta experiência, pois estou dizendo se o candidate é ou não prete ou parde, sendo que nem eu mesmo eu sei se sou branque, prete ou parde".

Essa consideração, para mim, foi um assombro, um susto. Tínhamos acabado de sair de uma formação que nos pedia e convoca a mais formação. E após ouvir essa queixa sincera, honesta, percebi o quanto o processo da banca, na prática, já estava mexendo conosco. Literalmente nos des-locando, nos incomodando, nos obrigando, em meio à encruzilhada, a nos reconhecer ou não nos candidatos, a nos questionar sobre os nossos lugares sociais, a nos mover sob outras perspectivas e, principalmente, o sentimento de que a banca de heteroidentificação, na prática, nos põe em formação para a educação das relações étnico-raciais, uma vez que desperta, também, em nós, constrangimentos velados, dúvidas compartilhadas, indignação e sempre a constatação do quão essa política pública foi violada quando nos processos seletivos só se exigia a autodeclaração.

Ainda sobre os espaços de intervalos de atendimentos remotos, é mister destacar que, mesmo cada membro da banca estando em locais diferentes, sempre percebi que o assunto dos debates acerca do entendimento do que se propõe a política pública de cotas é interminável, ou seja, continuamos a dialogar inclusive, após o encerramento dos processos, no grupo de WhatsApp sobre os casos que as redes sociais e telejornais do dia elucidavam notícias que envolviam acessibilidade à educação evidenciando a garantia de vagas nos concursos públicos por meio das cotas raciais.

Conhecer e re-conhecer os seus iguais talvez seja o exercício doloroso em se tratando de uma política reparatória. No entanto, não é mais que saber que o candidate, ainda que com a internet

oscilando, devido à moradia em bairro periférico; mesmo não sabendo operar o recurso; mesmo a internet caindo em meio ao processo; mesmo constrangido, escondido no banheiro do trabalho como se estivesse fazendo algo errado; mesmo um senhor de quase 60 anos não sabendo usar o aparelho para abrir a câmera; mesmo a cidade sofrendo apagão de energia; mesmo em meio ao constrangimento de abrir a câmera do aparelho e avistarmos as condições de uma casa simplória, ora de adobe, ora não rebocada, ora com o movimento agitado da casa; mesmo em meio a um bebê que chora pedindo o peito pra mamar enquanto a mãe está com a câmera aberta ouvindo a leitura do ato protocolar; mesmo em meio a tentativas ludibriosas de candidatos que não se enquadram na proposta da cota usarem de subterfúgios de iluminação para confundir a transmissão ao vivo; posso afirmar que em nenhum momento titubeamos em nos unir e garantir a proposta educacional inclusiva para que os verdadeiros sujeitos de direito a essa política pública fossem contemplados.

Por isso, houve sim muita sensibilidade, amadurecimento e muita união para que não desistíssemos, uma vez que, nas alturas do processo, todos os membros suplentes já não estavam mais à disposição. Houve também esperar por reconexão, delegar mais uma oportunidade, pois o aparelho travou; houve sim instrução, durante o processo, ensinando o candidato a usar o aparelho para permanecer conectado, afinal isso também é inclusão. Há também a percepção do quão o edital é de difícil compreensão, assim como a acessibilidade às informações no site do IFNMG. Há ainda a percepção de muitas pessoas para as quais faltam documentos básicos de identificação com fotos.

No mais, encerro estas primeiras considerações na certeza de que nunca colocamos em palavras o que de fato a gente vive de maneira consciente ou inconsciente. Compartilho o ebó da experiência da banca de heteroidentificação ser a encruzilhada, pois

não é somente sobre o candidato, e sim, muito sobre a necessidade da formação continuada. Ademais, algo muito relevante: é preciso, sim, saber, na efetivação deste processo, quem e o quão estão comprometidas as pessoas na trincheira do combate ao racismo, da promoção da educação antirracista e na seguridade do Estado democrático de direitos conquistados.

Considerações finais

A partir dos relatos, em diferentes perspectivas e percepções, destacamos a distância entre a aprovação da lei e a garantia de sua implantação e integral atendimento no espaço institucional além de sua relação com a comunidade a ser atingida pela legalidade. Os desafios de implantação das bancas de heteroidentificação no IFNMG mostram-se desde instâncias de consolidação histórica acerca dos valores construídos na atuação da instituição até a operacionalização dos procedimentos em comunidade tão diversa e exposta a vulnerabilidades de toda ordem.

As experiências aqui escrevividas e partilhadas são fundamentais para a consolidação da política de reserva de vagas, pois através dos relatos é possível aprimorar desde a formação até os procedimentos operacionais do processo. Isso porque os sujeitos que hoje protagonizam esse primeiro momento de implantação das bancas, certamente, cederão espaço para outros e, assim, a continuidade do processo precisa ser garantida para além das convicções e motivações pessoais as quais permeiam a trajetória de cada um dos atores envolvidos nesse processo.

A implantação de políticas educacionais racialmente referenciadas no espaço da educação profissional tecnológica é uma encruzilhada na qual precisam se encontrar a legalidade, a disposição e o comprometimento a fim de formar, operacionalizar e acompanhar a implantação de ações afirmativas étnico-racialmente

referenciadas. Nesse encontro, essas ações convergem para o caminho no qual, de fato, estará consolidada uma prática educacional antirracista.

Referências

BENTO, Cida. **O pacto da branquitude.** 1. ed. Companhia das Letras, 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretária de Educação Profissional e Tecnológica. **Concepções e Diretrizes – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia.** Brasília-DF, 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/ifets_livreto.pdf. Acesso em: 11 nov. 2008.

BRASIL. **Lei nº 10.639 de 09 de janeiro de 2003.** 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. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em: 26 ago. 2020.

BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 março de 2008**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, 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 Indígena". Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm. Acesso em: 20 ago. 2022.

BRASIL. **Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012**. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2012/2012/Lei/L12288.htm. Acesso em: 26 ago. 2020.

BRASIL. **Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016**. Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/l13409.htm. Acesso em: 26 nov. 2021.

FELISBERTO, Fernanda. Escrevivência como rota de escrita acadêmica. **Escrevivência:** a escrita de nós: reflexões sobre a obra de Conceição

Evaristo. Org. Constância Lima Duarte, Isabella Rosado Nunes. 1. ed. Rio de Janeiro: Mina Comunicação e Arte, 2020. pp. 164-181.

GUZZO, Morgani. **Conceição Evaristo:** a escrevivência das mulheres negras reconstrói a história brasileira. Portal Geledés. 2021. Disponível em: https://www.geledes.org.br/conceicao-evaristo-a-escrevivencia-das-mulheres-negras-reconstroi-a-historia-brasileira/?gclid=CjwKCAiA3pugBhAwEiwAWFzwdZzomL0RxuUf2dTv0m7WcX6dnd-295j96WE1ZJ4iMPrGjK1ncrDWwBoC0oYQAvD_BwE. Acesso em: 05 dez. 2022.

GONZALEZ, Lélia. Racismo e sexismo na cultura brasileira. **Revista Ciências Sociais Hoje**, Anpocs, p. 223-244, 1984.

SISS, Ahyas. **Afro-brasileiros e a**ção **afirmativa:** relações instituintes de práticas político-ético-pedagógicas. Tese de doutorado. Programa de pós-graduação em educação. Universidade Federal Fluminense, 2001.

SOUZA, Valesca Rodrigues de. Sobre desafios e resistência: a diversidade étnica no contexto da educação básica, técnica e tecnológica. p. 583-590. ABPN - Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as. ANAIS do XII COPENE - Congresso de Pesquisadores/as - Recife/PE: UFPE: UFRPE: UPE: UNICAP: IFSERTÃO, 2022. ISSN: 23585250.

Capítulo 4

INSUBMISSÃO POLÍTICA E EPISTÊMICA: NOTAS SOBRE UMA EXPERIÊNCIA DE CONSTRUÇÃO DO NEABI DO IFNMG - CAMPUS ARAÇUAÍ

José Carlos Silvério dos Santos
Sueli do Carmo Oliveira
Tatiana da Costa Sena
Rodolfo de Jesus Chaves

O território e as interpretações: prelúdio de um projeto educativo

"O sonho da gente é que a juventude possa ser solidária aos povos originários." (Geralda Chaves Soares)

Geralda Chaves Soares é filha do Vale do Jequitinhonha (a partir daqui chamado apenas de Vale), nasceu em Santana do Araçuaí (atualmente município de Pontos do Volantes/MG) em 1942, mas reside em Araçuaí desde a sua adolescência. Conhecida como Gera, é pedagoga e uma das maiores indigenistas do Brasil. Desenvolve pesquisa e trabalho de militância desde a década de 1970 em diversas comunidades indígenas. Como exímia narradora, atua na

educação do povo, e já formou muitas gerações de historiadores(as) comprometidos(as) em contar a história dos povos indígenas a contrapelo das consagradas narrativas oficiais de viés colonial. Gera reitera insistentemente que é "impossível entender o Vale do Jequitinhonha sem olhar para a história de perseguição e exploração na região" (GOMES, 2019).

O sonho da Gera, expresso na epígrafe deste texto, tem relação com o Campus Araçuaí do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Norte de Minas Gerais (IFNMG)? Sem dúvida. Na gênese dos institutos federais e da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica o intuito era a construção de um "projeto educativo não dual centrado numa concepção de qualidade da educação antimercantil" (FRIGOTTO, 2018, p. 28), que se contrapõe ao tecnicismo e à reprodução das desigualdades. As bases teóricas por meio das quais foi elaborada a perspectiva político-educativa do desenho institucional dos institutos federais permite afirmar que essas instituições deveriam estar comprometidas com a transformação da realidade social com vistas à construção de um novo modelo societário. Do ponto de vista estritamente educativo, a primeira tarefa dos institutos federais (IFs) seria a de romper com dualidade estrutural[3]. O escopo dos institutos federais é, contudo, maior.

Os IFs integram a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (REFEPCT) que foi criada em 2008 pela Lei 11.892. A capilaridade e territorialidade dos IFs se baseiam em uma proposta educativa que visa subsidiar uma interlocução voltada para construção de outro projeto de nação. É neste sentido que os

[3] Dualidade estrutural é um conceito da tradição marxista que "expressa uma fragmentação da escola a partir da qual se delineiam caminhos diferenciados segundo a classe social, repartindo-se os indivíduos por postos antagonistas na divisão social do trabalho, quer do lado dos explorados, quer do lado da exploração" (CAMPELLO, 2009).

IFs, como política pública de educação, se propuseram a romper "com a subordinação quase absoluta ao poder econômico", o que deveria ser feito no bojo de um projeto educativo que tenha como

> função a intervenção na realidade, na perspectiva de um país soberano e inclusivo, tendo como núcleo para irradiação das ações o desenvolvimento local e regional. O papel que está previsto para os Institutos Federais é o de garantir a perenidade das ações que visem a incorporar, antes de tudo, setores sociais que historicamente foram alijados dos processos de desenvolvimento e modernização do Brasil. Tal desafio legitima e justifica a importância de sua natureza pública e afirma uma educação profissional e tecnológica como instrumento realmente vigoroso na construção e no resgate da cidadania e da transformação social. (PACHECO, 2011, p. 20)

São instituições de ensino que gozam de autonomia didático-pedagógica, cabendo-lhes inclusive a decisão sobre quais cursos criar nos limites de sua área de atuação territorial. A territorialidade é um dos princípios mais importantes da REFEPCT. Em relação ao local onde funciona o Campus Araçuaí do IFNMG, poderíamos perguntar: que território é esse?

Os primeiros trabalhos acadêmicos sobre a realidade social e histórica do Vale são fruto de um conjunto de pesquisas coordenadas por Margarida Maria Moura (SOUZA, 2003). Em linhas gerais, as pesquisas se preocuparam com as condições de produção e reprodução social na região, com destaque para o contraste entre os processos de modernização e os efeitos gerados na dinâmica de dominação social e no modo de vida camponês, em especial para as relações que este grupo social mantém com o meio ambiente (MOURA, 1978; GRAZIANO; GRAZIANO NETO, 1983; COSTA, 1997; MOURA *et al.*, 1980; MOURA, 2019).

Esses estudos apontam que, com o declínio da atividade mineradora, uma atividade econômica baseada na pequena produção de alimentos teve lugar na região. Uma massa populacional de homens livres pobres que se dedicava à atividade mineradora ao longo dos cursos d'água teria se dispersado pelo meio rural originando a atual população camponesa. Ao lado e sobre os assentamentos camponeses, estabeleceram-se grandes fazendas, que passaram a aumentar seus domínios territoriais à custa dos grupos camponeses. Esses proprietários investiram na montagem de fazendas de gado de corte e algodão, por exemplo, como alternativa ao escasseamento dos lucros da atividade mineradora. O estabelecimento das fazendas exerceu forte pressão fundiária sobre os camponeses. Tem-se instalada a luta pela posse e defesa da terra. A despeito desse novo regime de dominação e intensa exploração, a resistência dos(as) camponeses(as) foi responsável pela conquista de espaços de autonomia para a produção e reprodução de um modo de vida próprio (MOURA *et al.*, 1980; GRAZIANO; GRAZIANO NETO, 1983; MOURA, 2019).

A partir da década de 1950, começou a ocorrer "a expulsão do agregado do interior da fazenda, a compressão e supressão das permissões para plantar na fazenda, dadas a pequenos sitiantes, e a invasão da posse camponesa por falsos fazendeiros" (MOURA, 2019, p. 22). Para Moura, as fazendas passavam por um processo de reestruturação produtiva e de estabelecimentos agropastoris que estavam se dedicando ao pastoreio extensivo. Perseguindo maiores lucros, os fazendeiros estavam revertendo todo o solo para o plantio do capim, acarretando a dispensa de um grande contingente de mão de obra e retendo apenas um ou dois vaqueiros para os cuidados da criação (MOURA, 2019). Essa tradição de investigação deu origem a um conjunto de trabalhos preocupados em discutir as mudanças ocorridas no Vale com a chegada do desenvolvimento capitalista à região e o desenvolvimento de formas de dependência

e precarização e desagregação do modo de vida camponês no sentido da proletarização (VOLL, 1984; MORAES SILVA, 1988, 1999; MAIA, 2000).

As análises construíram um complexo entendimento de que os camponeses do Vale foram convertidos em trabalhadores assalariados e foram absorvidos por empreendimentos que se instalaram no território ou foram forçados a migrar definitiva ou sazonalmente para serem superexplorados em condições muito adversas (MARTINS, 1988; AMARAL, 1988; GEBARA, 1988; BACARIN; GEBARA, 1988; MORAES SILVA, 1988, MAIA, 2000). Conforme José de Souza Martins afirma, os trabalhadores rurais do Vale, vivendo no limite da subsistência, eram forçados a partir "para outras zonas rurais em busca de trabalho, que aproveitam os períodos de entressafra de suas próprias lavouras para trabalhar na safra de outros produtos, em outras regiões" (MARTINS, 1988, p. 47).

Esses processos de modernização, ora apoiados ou protagonizados pelo Estado, foram fundamentais na expropriação dos camponeses. Observa-se, como indicou Ana Carolina Leite (2015, p. 65), que essas análises produziram uma homogeneização da identidade regional "relacionada a um modo de vida camponês que ali teria predominado".

A despeito da diversidade de perspectivas teóricas e analíticas que constituem as abordagens acima referidas, é possível afirmar que esses estudos se debruçaram sobre as mudanças nas condições de reprodução social no Vale que teria se dado, especialmente, mas não somente, na segunda metade do século XX, fazendo com que uma economia de subsistência e um modo de vida camponês fossem desarticulados em função de processos de modernização experienciados pela região. As dinâmicas de expropriação e exploração que têm assolado a região se sobressaem como fatores centrais do processo incessante de espoliação vivenciado pela região ao longo dos séculos.

Há uma vasta bibliografia sobre o campesinato e a questão agrária em diferentes campos das ciências humanas. Como os trabalhos acima demonstram, os estudos se debruçam majoritariamente sobre relações sociais de produção no campo, com a centralidade do conceito de classe social, e as dinâmicas de expropriação, exploração e luta pela terra e por direitos dos trabalhadores. As relações étnico-raciais e de gênero estão ausentes dessas análises, ou aparecem residualmente, não se constituindo como problema central das investigações. Consideramos esse caráter surpreendente, uma vez que há dezenas de comunidades rurais negras com presunção de ancestralidade negra e reconhecidas pela Fundação Cultural Palmares como quilombolas no Vale. Ou seja, são comunidades em que é comum encontrar narrativas sobre a identidade étnica sendo relacionada com injustiças raciais sofridas, seja no passado ou no tempo presente. Essa invisibilidade, a nosso ver, é indício de que não temos logrado êxito na tarefa de compreender como o legado da escravidão e a existência do racismo são variáveis elementares da discussão sobre a desigualdade, como é o caso do debate em tela, no que tange às dinâmicas de modernização experimentadas pelo Vale no século XX. A tarefa do Neabi de pautar a discussão racial e de apoiar a luta antirracista na região é premente, uma vez que ela tem sido invisibilizada nos estudos acadêmicos e no cotidiano.

Educação antirracista e os pilares dos Neabis

O pensamento moderno estruturou-se a partir de uma lógica dualista, que exclui a multiplicidade, a ambiguidade e a contingência. A construção do "outro" dentro desse modelo binário reprime diferenças e invisibiliza várias formas de vida, ao rejeitar outras formas de racionalidade e de história. Nas últimas décadas, a chamada crise da modernidade tem se refletido no

âmbito da educação e trazendo à tona a problemática das relações entre educação e diferenças culturais. Surgem desse movimento vários projetos de crítica aos postulados históricos, sociológicos e filosóficos da modernidade ocidental (COSTA, 2006).

Essa crítica aos postulados da modernidade vem acompanhada de uma desconstrução do discurso hegemônico de construção da nacionalidade, como elemento organizador dos discursos identitários. A tônica desse movimento será a denúncia sistemática do racismo e a reconstrução de raízes culturais e étnicas do povo brasileiro. Ao denunciar a existência da discriminação racial e os mecanismos pelos quais as diferenças físicas incidem sobre as relações sociais e os estatutos dos grupos na sociedade brasileira, os ativismos negros e indígenas contribuíram para a construção de uma agenda política com foco em ações afirmativas.

Nas últimas décadas, os movimentos negros e indígenas têm se colocado na cena política como importantes atores na denúncia do racismo e na apresentação de demandas voltadas para a superação das desigualdades sociorraciais. Gomes (2005, p. 39) destaca a importância

> (...) dos movimentos sociais, em particular, do Movimento Negro, os quais redefinem e redimensionam a questão social e racial na sociedade brasileira, dando-lhe uma dimensão e interpretação políticas. Nesse processo, os movimentos sociais cumprem uma importante tarefa não só de denúncia e reinterpretação da realidade social e racial brasileira como, também, de reeducação da população, dos meios políticos e acadêmicos.

As reivindicações dos movimentos negros e indígenas remetem a uma concepção ampla de cidadania, que não se circunscreve à sua dimensão material, mas engloba também uma dimensão

simbólica, cultural e, portanto, política. Trata-se, pois, de demandas que tangenciam diferentes áreas e que reúnem a reivindicação por direitos civis e sociais e o reconhecimento cultural.

No que tange às políticas educacionais, a promulgação das Leis 10.639/03 e 11.645/08, que alteraram a Lei 9.394/96, tornando obrigatória a temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena" em todos os sistemas de ensino do país, foi uma das grandes conquistas dos movimentos negros e indígenas, que denunciou a escola brasileira como um dos espaços de perpetuação de desigualdades raciais no país.

Essas leis são um desdobramento das demandas dos ativismos negros e indígenas no final da década de 1980 que foram incorporadas em diversos dispositivos constitucionais. Em relação à educação, a Constituição de 1988, em seu artigo 242, parágrafo 1º, já dispunha que "o ensino de História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro". Esse artigo abriu espaço constitucional para a aprovação das Leis 10.639/03 e 11.645/08, que impulsionaram a criação dos Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas (Neabis) em várias instituições de ensino superior no país. São conquistas que representam um avanço no processo de democratização do ensino e na luta antirracista, por incorporar o antirracismo, nas imbricadas relações entre conhecimento, identidade e poder, como uma das facetas da universalização dos direitos. Assim, além de realçar o ideal da igualdade de oportunidade, as militâncias negras e indígenas apontam para a necessidade de induzir transformações de ordem cultural e pedagógica, a fim de desconstruir um imaginário coletivo que advoga a superioridade racial. Trata-se, pois, de uma luta por redistribuição e reconhecimento no universo educacional.

O sentido da educação no Vale: o campo de educação popular e a educação das relações étnico-raciais

Ao analisar as práticas educativas, Miguel Arroyo (2014) chama a atenção para a natureza essencialmente bidirecional do processo pedagógico apontando, assim, a teoria dialógica freiriana como uma concepção radicada na prática educativa popular. Os esforços para construção de uma educação das relações étnico-raciais no Vale estão intimamente vinculados à adoção de uma postura político-pedagógica que é a participação nas lutas populares, reconhecendo-as como parte de um projeto educativo pertinente ao território e ao sentido dos IFs. Importa, portanto, não apenas reconhecer e valorizar a produção de cultura e os conhecimentos plasmados na experiência afrodiaspórica e indígena, mas, sobretudo, dar consequência política às lutas históricas que esses grupos estabelecem no território.

O campo da educação popular considera as imbricações educativas da ação política bem como o conteúdo político dos processos educativos. Portanto, as lutas sociais possuem bases educativas, e são portadoras de pedagogias próprias. Conforme argumenta Freire, todas(os) as(os) que agem pela transformação social reconhecem "a necessidade do convencimento das massas oprimidas para que aceitem a luta pela libertação – o que de resto é óbvio – reconhecem implicitamente o sentido pedagógico desta luta" (FREIRE, 2021, p. 75).

A reprodução do modelo excludente: a presença do IFNMG no Vale

O Campus Araçuaí do IFNMG é uma instituição de ensino dócil a um projeto eurocêntrico de educação. Faz as vezes de um enclave colonial atuando na reprodução de práticas que reiteram

a estrutura de injustiça e desigualdade constitutivas da realidade brasileira, agravada pelas precárias condições de pauperização a que a região é secularmente submetida. Como em outras instituições de ensino, resiste ao debate pedagógico com a alegação tácita (ou não) de que a prática "resolve". O pragmatismo dominante tem desqualificado os apelos de grupo minoritário que tenta sensibilizar a comunidade escolar para a necessidade de instaurarmos um regime de discussão que possa subsidiar a construção de um projeto político-pedagógico transformador.

Enquanto isso não ocorre, o Campus Araçuaí do IFNMG tem atuado para oferecer treinamento para que os(as) estudantes sejam "alguém na vida", vendendo sonhos de ascensão social. O modelo pedagógico vigente não faz concessão às peculiaridades da região e, portanto, sabota um dos maiores potenciais do desenho institucional e político-pedagógico dos institutos federais, que é o enraizamento territorial para o atendimento das demandas dos(as) trabalhadores(as). Evidentemente, ainda que o espaço para uma prática educativa problematizadora seja pequeno, ele ainda existe. Nenhuma realidade hegemônica consegue se absolutizar a ponto de dirimir as contradições que embalam a dinâmica da realidade social. Contudo, se há tentativas de construção de ilhas que abriguem práticas educativas problematizadoras e transformadoras, elas são fruto das contradições e resistências, ao arrepio do *modus operandi* da instituição.

Enquanto o IFNMG estabelece acordos e parcerias com os agentes do neoextrativismo, ligados à mineração do lítio, por exemplo, e se esforça para atender às demandas das elites locais, a educação acontece também do lado de fora dos muros da instituição, e é aí que observamos os contrapontos ao regime de superexploração da natureza e das pessoas que vigora na região como expressão da colonialidade do poder.

Tais ambiguidades se expressam também na organização curricular, pedagógica e disciplinar da instituição. Embora o discurso dominante seja o da inclusão, na prática verifica-se a reprodução da diferenciação e hierarquização do pertencimento racial dos estudantes. Conforme destaca Cavalleiro (2005, p. 13), "essa diferenciação de tratamento, uma atitude antieducativa, concorre para a difusão, a reprodução e a permanência do racismo no interior das escolas e na nossa sociedade como um todo".

Diante do malogro que temos experimentado na tentativa de promover uma educação cidadã que seja capaz de reverter o regresso autoritário que temos enfrentado, impressiona a capacidade de articulação, proposição e disposição para a luta que se pode observar nas práticas políticas das comunidades negras e indígenas do Vale do Jequitinhonha. De 2018 até 2020, avaliamos que o Neabi do Campus Araçuaí do IFNMG pudesse ser um espaço institucional de tensionamento das práticas educativas hegemônicas. Assim sendo, para que fosse possível lutar por uma educação pluriética, multicultural e antirracista, a orientação política, epistemológica e pedagógica das ações do Neabi deveria vir de "baixo para cima" e de "fora para dentro".

Ao longo da nossa atuação, passamos paulatinamente a considerar que a prioridade de atuação do Neabi deveria ser a construção político-educativa externa, tendo na extensão o eixo central das atividades. Assim sendo, entre 2018 e 2020, o Neabi/Campus Araçuaí tentou desenvolver ações que traduzissem os significados institucionais, políticos e epistemológicos de resistência ao padrão de poder eurocêntrico de educação vigente na instituição em um esforço que visava à fundação das diretrizes para um projeto educativo voltado para a construção de um modelo educativo antirracista, multiétnico, multicultural comprometido politicamente com a libertação das camadas populares. Biênio revolto (2018-2020).

Em agosto de 2018, um ato administrativo do diretor-geral do Campus Araçuaí nomeou a equipe do Neabi/Campus Araçuaí. Contudo, as articulações que vieram a culminar naquele documento começaram no início do ano e se intensificaram em abril. O que alavancou as articulações para a montagem de um Núcleo representativo das forças políticas populares esteve relacionado com a designação dos(as) servidores que viriam a compor a equipe do Neabi, José Carlos Silvério dos Santos e Sueli do Carmo Oliveira, para representar o Campus Araçuaí do IFNMG em uma reunião na qual o objetivo era encontrar parcerias para a realização de um projeto chamado "Mapeamento de Povos e Comunidades Tradicionais de Minas Gerais: visibilização e inclusão sociopolítica" (a partir daqui designado apenas como Projeto Mapeamento), cuja proposição e coordenação é de responsabilidade do professor Aderval Costa Filho, do Grupo de Estudos em Temáticas Ambientais (Gesta/UFMG) e da Comissão Pastoral da Terra (CPT/MG). A partir daquele momento, o Campus Araçuaí do IFNMG, via Neabi, passou a ser um parceiro. Daquele momento em diante, foi possível conhecer a região e vislumbrar uma ação que pudesse dialogar com as necessidades históricas do território.

O Projeto Mapeamento tem como objetivo saber quem são, onde estão e como vivem os povos e comunidades tradicionais do Estado de Minas Gerais, e com isso gerar conhecimentos sobre a sociodiversidade cultural e, sobretudo, atuar na promoção de direitos individuais e coletivos. A participação do Neabi/Campus Araçuaí nesse projeto permitiu que iniciássemos a construção de vínculos com o movimento quilombola e com a CPT/MG. As atividades do projeto possibilitaram a realização de trabalho de campo em várias comunidades tradicionais da Microrregião de Araçuaí no Médio Jequitinhonha.

Aprendendo com as lutas dos(as) indígenas e dos(as) negros(as)

Parte do grupo que assumiu a responsabilidade de desenvolver atividades no Neabi Campus Araçuaí trazia na bagagem experiências pela atuação em Neabis de outras instituições. Para essas pessoas, a ação do Núcleo deveria estar profundamente radicada na ação política dos movimentos sociais negros e indígenas. A propósito, a luta social era a razão da existência dos Neabis, o que altera o próprio sentido das práticas científicas e educativas hegemônicas, já que questiona os postulados mais célebres do eurocentrismo, que é o da neutralidade e imparcialidade.

O contraste entre o que vinha sendo feito e o que nos propomos a fazer a partir de 2018 se evidenciou já nas primeiras ações, o que gerou incômodo e críticas. A primeira atividade desenvolvida pela equipe que viria a assumir o Neabi foi a exposição *História da Cultura dos Povos Indígenas*, do dia 17 a 20 de abril de 2018. Com a presença dos indígenas da Aldeia Cinta Vermelha-Jundiba das etnias pankararu-pataxó e da Geralda Chaves Soares, a "Gera dos Índios" (e das "Índias", como ela gosta sempre de frisar), o sentido do evento foi utilizar o mês de abril para apresentar a luta dos povos indígenas da região. Além de ter sido um evento fora do espaço escolar, o evento foi aberto ao público. Os recursos institucionais foram mobilizados em uma ação político-educativa protagonizada pelos indígenas. Se a ação soava modesta e despretensiosa, o olhar retrospectivo nos faz crer que já se instalava, desde aquele momento, um desconforto.

Em primeiro lugar, a instituição saía de si para organizar um evento externo. Esse deslocamento vai na contramão de uma imagem de superioridade que a instituição possui localmente, e que os(as) servidores(as) se comprazem em zelar de forma aguerrida. Esse quadro configura um distanciamento hierárquico

da instituição em relação à cidade. Como foi necessário mobilizar recursos institucionais para o transporte dos indígenas, assim como os(as) estudantes do Campus Araçuaí para o Museu de Araçuaí, estávamos promovendo deslocamentos sutis nas práticas institucionais estabelecidas.

Nos dias 10, 11 e 12 de agosto, realizamos o *I Ciclo de Formação do NEABI: Os novos caminhos passam pelo coração dos antepassados*. O evento ocorreu na Aldeia Cinta Vermelha Jundiba – Pankararu/Pataxó, localizada no município de Araçuaí MG. Já nos dias 04, 05 e 06 de dezembro de 2018, no Museu de Araçuaí, ocorreu o *II Ciclo de Formação do NEABI: Sabenças e Ancestralidades Negras*.

Os ciclos de formação foram concebidos como instrumentos capazes de concretizar os objetivos do Neabi/Campus Araçuaí, que é contribuir para o reconhecimento e a valorização das matrizes civilizatórias dos povos indígenas, africanos e afro-brasileiros na construção do nosso país. A proposta visou organizar e fortalecer processos formativos que resistam às distorções, invisibilização e inferiorização que têm pesado sobre os legados culturais, econômicos e políticos dos povos originários e afro-brasileiros, tentando combater os efeitos duradouros (sempre atualizados) da escravização, do colonialismo e da marginalização social.

Dessa maneira, para fazer jus às lutas que justificam sua existência, o Neabi/Campus Araçuaí perseguiu uma metodologia de construção marcada pelo diálogo intercultural que pressupõe, como todo diálogo democrático deveria demandar, horizontalidade. A organização dos ciclos de formação mobilizou integrantes da Aldeia Cinta Vermelha Jundiba Pankararu/Pataxó, quilombolas, artistas, militantes do movimento negro e indígena e educadores.

A sabedoria das/os Mestras/es do Vale do Jequitinhonha e a fotografia de Lori Figueiró: por uma educação antirracista

Como pensar em qualidade acadêmica dissociada de compromisso social? Injustiças sociais engendram injustiças epistêmicas. É preciso que as instituições de ensino participem ativamente na "construção da coesão social, no aprofundamento da democracia e na luta contra a exclusão social e a degradação ambiental, na defesa da diversidade cultural" (SANTOS, 2004, p. 71). Tendo como pressuposto que as instituições de ensino devem assumir sua responsabilidade social perante os problemas contemporâneos, e que é necessário mobilizar conhecimentos acumulados por diferentes sujeitos a favor da solução dos problemas sociais, o Neabi/Campus Araçuaí promoveu outro deslocamento sutil nas práticas institucionais ao propor, em parceria com o Centro de Cultura Memorial do Vale, o projeto "Conversas com Lori Figueiró".

Tínhamos consciência de que o conhecimento científico, o tecnológico e o artístico gerados pelas instituições de ensino não são únicos. Existem outras formas de conhecimento gestadas no seio de diferentes grupos sociais ao longo de gerações que, em geral, são desprovidas de legitimidade institucional por não se adequarem ao padrão científico. Guiado por uma concepção de extensão dialógica, o projeto "Conversas com Lori Figueiró" se pautou pela superação das dicotomias educação-trabalho, conhecimento-luta, teoria-prática.

A Lei 11.892/2008, que institui a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, estabelece como uma das finalidades dos institutos federais o desenvolvimento de "programas de extensão e de divulgação científica e tecnológica", objetivando a realização de atividades extensionistas que se articulem com o mundo do trabalho e com os diferentes segmentos sociais.

O Campus Araçuaí do IFNMG, localizado no Médio Vale Jequitinhonha, enfrenta de forma ainda mais premente o desafio de estreitamento de laços com a comunidade local em prol de uma justiça epistêmica, que dialogue com saberes de mestras e mestres da cultura tradicional local, fortemente marcada pelos repertórios das tradições afro-brasileiras e indígenas. Com o objetivo de contribuir na execução dessa tarefa, entre fevereiro e novembro de 2019, o Neabi promoveu, em parceria com o Centro de Cultura Memorial do Vale, sete rodas de conversa, uma roda de tambor, duas apresentações de saraus poéticos e uma cantoria. O mote da proposta foi o diálogo da obra do fotógrafo Lori Figueiró com os mestres e mestras de cultura do Vale do Jequitinhonha.

Por meio das ações do Projeto Conversas com Lori Figueiró foi possível enveredar pelas tramas complexas do interconhecimento e questionar a monocultura do saber científico no âmbito do IFNMG em prol de uma ecologia dos saberes. Nos dizeres do sociólogo Boaventura, produzir ecologia de saberes é "promover diálogos entre diferentes tipos de saberes, identificando fontes alternativas de saber à luz de objetivos partilhados de transformação social emancipatória" (SANTOS, 2006, p. 167).

Foram realizadas rodas de conversa, saraus poéticos, cantoria e roda de tambor possibilitando a abertura de espaços de encontro, de escuta e de troca entre os participantes. Cada encontro contou com a presença do fotógrafo Lori Figueiró, de um(a) mestre(a) de saberes tradicionais do Vale do Jequitinhonha ou um(a) artista convidado(a) e de um(a) mediador(a). Estudantes do IFNMG e servidores foram convidados a participar e todas as atividades foram abertas à comunidade externa. Os encontros ocorreram na biblioteca do IFNMG – Campus Araçuaí, exceto um que ocorreu no Museu de Araçuaí durante a programação da Semana Nacional de Museus. Toda a programação foi promovida em parceria com o Centro de Cultura Memorial do Vale.

A atuação principal do Centro de Cultura Memorial do Vale tem se dado por meio dos trabalhos desenvolvidos pelo fotógrafo Lori Figueiró, um de seus membros fundadores.

Lori Figueiró se dedica a fotografar os conhecedores tradicionais das artes e ofícios do Vale do Jequitinhonha, região em que nasceu e cresceu. Os registros são realizados em inúmeras comunidades de várias cidades que compreendem o Alto, Médio e Baixo Jequitinhonha. Uma região que possui 75 municípios, com uma população de aproximadamente 980 mil habitantes, dos quais mais de dois terços vivem na zona rural. A fotografia de Lori Figueiró é fruto das relações de afeto e amizades tecidas pelo fotógrafo com tropeiros, parteiras, benzedeiras, tamborzeiros, congadeiros, raizeiros, produtores artesanais de rapadura, de farinha de mandioca, de peneiras de taquara, conhecedores dos ofícios do couro, da cerâmica e da tecelagem.

A maioria das rodas de conversa do projeto "Conversas com Lori Figueiró" foi protagonizada por mulheres negras. Nos encontros, foram tecidos diálogos entre as experiências e sabenças dessas mulheres e as fotografias.

Considerações finais: o fim e o reinício

As ações acima mencionadas e a adoção em 2019 do Projeto Mapeamento como principal linha de ação do Neabi/Campus Araçuaí não logrou êxito em seu propósito de oferecer alternativa às práticas educativas hegemônicas praticadas na instituição. Ainda que as ações do Neabi/Campus Araçuaí tenham produzido forte impacto na vida dos educadores e estudantes que participaram, todo o processo foi vivido como realizações à margem das atribuições a que estamos obrigados institucionalmente. Assim sendo, os(as) participantes foram submetidos a rotinas desgastantes, sofrendo resistências e encontrando obstáculos que ao longo do tempo

minaram as condições de sucesso da proposta. Como tem sido comum, as lutas antirracistas e pela promoção de uma sociedade respeitadora das nossas matrizes culturais negras e indígenas são encabeçadas por indivíduos e com poucas condições de institucionalização. Na ausência deles as ações desenvolvidas findam e só aparecerão iniciativas análogas com a chegada de novos sujeitos comprometidos com a mesma agenda de luta.

No caso da experiência de construção do Neabi/Campus Araçuaí, apostamos no eixo da extensão como linha-mestra a partir da qual foram desenvolvidas práticas de ensino e pesquisa voltadas para o questionamento dos padrões eurocêntricos estabelecidos. Contudo, assim que o ano de 2020 começou parecia não haver mais força para continuar a atuar da mesma forma. A orientação eurocêntrica do currículo, a maneira hierarquizada com a qual a instituição lida com a comunidade externa (sobretudo as camadas populares), o alinhamento da instituição à mineração do lítio, a realidade cotidiana do racismo institucional de um lado e a tentativa de camuflar as hostilidades raciais que vêm à tona no cotidiano escolar, o trato despolitizado através do qual se alega valorizar as tradições culturais indígenas e negras, a inviabilização de casos de fracasso escolar associados à baixa autoestima de estudantes negros(as) e outros fatores bloquearam a possibilidade de continuarmos a proposta (agravada pelo advento da pandemia da covid-19). Novos educadores ingressaram na instituição, o quadro de estudantes foi renovado e outras possibilidades de atuação despontam no horizonte. Todo fim, de alguma forma, aponta para um reinício.

Referências

AMARAL, Leila. **Do Jequitinhonha aos canaviais**: em busca do paraíso mineiro. 1988. Dissertação (Mestrado em Sociologia). Departamento de

Sociologia e Antropologia, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1988.

ARROYO, Miguel. **Outros sujeitos, outras pedagogias.** 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

BRASIL. **Lei federal nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003**. Disponível em: http://www.p lanalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm.

BRASIL. **Lei federal nº 11.645, de 10 de março de 2008**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. **Introdução**. Educação antirracista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 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).

COSTA, João Batista de Almeida. Cultura sertaneja: a conjugação de lógicas diferenciadas. *In*: SANTOS, Gilmar Ribeiro dos. **Trabalho, cultura e sociedade no Norte/Nordeste de Minas**: considerações a partir das ciências sociais. Montes Claros: Best Comunicação e Marketing, 1997. p. 77-97.

COSTA, Sérgio. **Dois atlânticos**: teoria social, antirracismo, cosmopolitismo. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 80. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). **Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia:** relação entre o Ensino Médio Integrado e o projeto societário de desenvolvimento. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2018.

GEBARA, José Jorge. Fatores condicionantes da emigração sazonal. **Revista Economia e Sociologia Rural**, São Paulo, v. 26, n. 1, p. 39-52, 1988.

GOMES, Maíra. Vale do Jequitinhonha, uma terra em desenvolvimento. **Brasil de Fato**, Belo Horizonte, 25 jul. 2019. Disponível em: https://www.brasildefatomg.com.br/2019/07/25/vale-do-jequitinhonha-uma-terra-em-desenvolvimento#:~:text=Gera%20afirma%20que%20%C3%A9%20imposs%C3%ADvel,a%20guerra%20e%20a%20destrui%C3%A7%C3%A3o. Acesso em: 12 jan. 2023.

GOMES, Nilma Lino. **Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil**: uma breve discussão. Educação antirracista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 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).

GRAZIANO, Eduardo; GRAZIANO NETO, Francisco. As condições da reprodução camponesa no Vale do Jequitinhonha. **Perspectivas**, São Paulo, v. 6, p. 85-100, 1983.

LEITE, Ana Carolina Gonçalves. **O campesinato no Vale do Jequitinhonha**: da sua formação no processo de imposição do trabalho à crise da (sua) reprodução capitalista. 2015. Tese (Doutorado) - Universidade de São Paulo, 2015.

MAIA, Cláudia de Jesus. "**Lugar" e "trecho"**: migrações, gênero e reciprocidade em comunidades camponesas do Jequitinhonha. Dissertação (Mestrado em Extensão Rural). Viçosa: UFV, 2000.

MARTINS, José de Souza. **Não há terra para plantar neste verão**: o cerco das terras indígenas e das terras de trabalho no renascimento político no campo. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1988.

MOURA, Margarida Maria. **Os deserdados da terra**: a lógica costumeira e judicial dos processos de expulsão e invasão da terra camponesa no sertão de Minas Gerais. Curitiba: Brazil Publishing, 2019.

MOURA, Margarida Maria. **A reprodução do pequeno produtor no Vale do Jequitinhonha mineiro**. Primeiro relatório de pesquisa, 1978-1980. 1988. Centro de Pós-Graduação em Desenvolvimento Agrícola, Escola Interamericana de Administração Pública, Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, 1980.

MOURA, Margarida Maria. **Camponeses.** São Paulo: Ática, 1986.

MOURA, Margarida Maria. Introdução: o vale do Jequitinhonha. *In*: **Vicente fala:** uma mão na terra outra no coração (a luta camponesa no Vale do Jequitinhonha). Rio de Janeiro: AJUP, 1993. (Coleção Socializando Conhecimentos, v. 9).

MOURA, Margarida Maria. **Os herdeiros da terra.** São Paulo: Hucitec, 1978.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A gramática do tempo**: para uma nova cultura política. São Paulo: Cortez, 2006.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A Universidade no século XXI**: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

SILVA, Maria Aparecida de Moraes. A migração de mulheres do Vale do Jequitinhonha para São Paulo: de camponesas a proletárias. *In*: **Travessia, a revista do migrante**, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 16-20, 1988.

SILVA, Maria Aparecida de Moraes. **Errantes do fim do século.** São Paulo: Editora UNESP, 1999.

SOUZA, João Valdir Alves de. Fontes para uma reflexão sobre a história do Vale do Jequitinhonha. **Revista Unimontes Científica**, v. 5, n. 2, p. 106-120, 2003.

VOLL, Vera Lúcia. **Ação do Estado e produção de subsistência numa região do Vale do Jequitinhonha**. 1984. Dissertação (Mestrado em Agronomia com concentração na área de Sociologia Rural) - Escola Superior de Agricultura "Luiz de Queiroz", Universidade de São Paulo, 1984.

Capítulo 5

ANTIRRACISMO NA ESCOLA: AÇÕES DO NEABI DO IFNMG CAMPUS ALMENARA

Cláudia Adriana Souza Santos
Danuza Araújo
Fabiano Barbosa
Gilvânia Antunes Meireles
Mayara Archieris Amorim Rodrigues
Silvana Barbosa Pereira

"Uma coisa é certa: se não fosse a luta do Movimento Negro, [...] muito do que o Brasil sabe atualmente sobre a questão racial e africana, não teria acontecido." (GOMES, 2017, p. 18)

Para início de conversa

É importante traçar um breve histórico dos povos negros no Brasil, que começa no período da escravidão (escravização). Esse tempo precisa ser considerado, pois envolve questões sociais e históricas de formação do país.

Nessa perspectiva, a partir do período colonial, uma das principais atividades econômicas foi a importação dos povos africanos para comercialização de mão de obra escrava no Brasil. Assim, entre os anos de 1550 e 1850, em torno de 5 milhões de

africanos foram trazidos para o Brasil em condições sub-humanas para serem explorados e escravizados de forma nefária por aproximadamente quatro séculos. Isso, nitidamente, ocasionou prejuízos imensuráveis a esses povos, assim como para nós descendentes (GUIA MUNDO EM FOCO, 2016).

Nesse contexto, apenas em 1888, com a publicação da Lei Áurea, foi declarada a abolição da escravidão no Brasil, isto é, esses povos foram considerados livres, mas não receberam pela mesma lei a garantia de direitos ou indenizações, sendo abandonados à própria sorte. Então, em 1988, cem anos após essa abolição, a Carta Magna brasileira constituiu dispositivos legais que asseguravam direitos e proteção às comunidades afrodescendentes.

Na contramão desses direitos, a aplicabilidade da Constituição é ineficiente quanto à questão de igualdade para a população negra, em especial no que se refere ao tópico racial. Por conta disso, "as políticas de ações afirmativas foram planejadas e estrategicamente articuladas, para promover a igualdade de fato através da inclusão social de determinados grupos" (LEIRIA, 2020).

Nessa perspectiva, considerando-se que o Brasil é o maior país em população negra nessa diáspora africana (RIBEIRO, 2019, p. 16), contraditoriamente, essa maioria que representa 56% dos brasileiros permanece em extrema desigualdade em decorrência de condições socioeconômicas (produto da estrutura social, ou melhor, literalmente, do racismo estrutural). Nesse âmbito, as leis de cotas raciais objetivam romper com o ciclo de manutenção da opressão e do tratamento subalterno imposto à população negra. Nesses termos, de fato, é dever do Estado propor ações afirmativas para reparação e correção histórica da violação dos direitos humanos negados aos negros africanos e à comunidade afrodescendente (LEIRIA, 2020).

Nesses termos, este capítulo apresentará o estudo de membros do Neabi Almenara suscitado pela atuação do Núcleo.

Qual foi o papel do Movimento Negro no Brasil e na redemocratização?

Antes da redemocratização brasileira em 1988, o Movimento Negro, na década de 1970, surgiu de uma concentração de vários grupos contra a discriminação racial com o objetivo de denunciar qualquer forma de racismo e organizar as comunidades negras, além de contestar o conhecido "mito da democracia racial"[4], que defende a ideia de que não há racismo no Brasil (ALBERTI; PEREIRA, 2010). Nesse sentido, se não existe racismo no país, defender uma causa inexistente seria uma provocação, ou seja, com o crescimento dos Movimentos Negros, seriam inevitáveis os conflitos raciais (SNI[5], 1978 apud ALBERT; PEREIRA, 2010). No entanto, esse movimento remodelou a concepção de raça que passou a ser usada como fator que determina o aparelhamento de negros em torno de um plano comum de atuação, como ainda um elemento de promoção e de intermediação de reivindicações políticas (GOMES, 2017, p. 22).

Nessa perspectiva, de modo atemporal, o Movimento Negro passou a ser entendido como aparelho coletivo politicamente mobilizador, antirracista, de cunho literário, artístico e religioso, fundado pelos negros para libertação e enfrentamento do racismo no Brasil.

---

[4] Essa expressão foi amplamente sistematizada a partir da obra *Casa-grande & Senzala*, de Gilberto Freyre, pautado nas obras freyrianas foi disseminada a ideia de que não há preconceito de raça no Brasil, diferentemente de países como Estados Unidos e Cuba, em que os negros eram vistos como inferiores pelos brancos. Nessa teoria, no Brasil, a "igualdade não é só da lei, mas é também da prática cotidiana [...]. A igualdade lá não é só um direito: é um fato" (QUENTIN apud AZEVEDO, 1996, p. 156).

[5] Serviço Nacional de Informações (SNI), criado em 1964 para coordenar as práticas de informação e contrainformação em todo o país, como ainda produzir relatório acerca de assuntos referentes à Segurança Nacional durante o regime militar (ALBERTI; PEREIRA, 2010).

Enquanto isso, o ano de 1988, marco da nova Constituição brasileira, marcou também o centenário da Abolição, momento que motivou manifestações que denunciaram as precárias condições de vida do negro perpetuadas no Brasil. Nesse momento oportuno, o Movimento Negro foi determinante para que fossem inseridos no texto da Constituição: no Art. 5º, a criminalização inafiançável do racismo, e, no Art. 68, o reconhecimento da propriedade de terras de remanescentes de quilombolas (ALBERTI; PEREIRA, 2010).

Já no ano 2001, outro marco importante foi a III Conferência Mundial de Combate ao Racismo, ocorrida em Durban, na África do Sul, que mobilizou governantes e organizações do Movimento Negro para a promoção de eventos importantes, como a reserva de vagas raciais em universidades (ALBERTI; PEREIRA, 2010).

Assim, esse movimento social atuou com protagonismo para que "as ações afirmativas se transformassem em questão social, política, acadêmica e jurídica em nossa sociedade, compreendidas como políticas de correção de desigualdades raciais desenvolvidas pelo estado brasileiro" (GOMES, 2017, p. 18).

Nesse sentido, após a redemocratização de 1988, as ações dos movimentos desencadearam outros compromissos assumidos pelo Estado. Nesse mesmo contexto, matérias que atualmente são inquietações de estudos das ciências das humanidades, como o papel de negras e negros no país, táticas de conhecimento elaboradas pelo povo negro, conhecimentos a respeito das relações raciais e questões da diáspora africana, somente passaram a ter valor nos estudos do conhecimento por efeito da intensa representação do Movimento Negro.

A partir disso é que ocorreu a inclusão de temáticas que direcionam estudos e ações para as questões étnico-raciais, como as "contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia", no ensino da História do Brasil pela LDB 9394/1996,

parágrafo 4º do Art. 26 (BRASIL, 1996), e, na direção da construção de políticas de ascensão da igualdade racial, nas diferentes áreas de conhecimento e nas rotinas pedagógicas, 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", pela Lei 10.639/2003 (BRASIL, 2003), e, para além disso, "a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, [...] 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", pela Lei 11.645/2008 (BRASIL, 2008).

Com isso, a legalização dessas temáticas no currículo do ensino básico brasileiro intenta continuamente ajudar a população a vencer o obscurantismo sobre o racismo e as consequências maléficas dessa força segregacionista, uma vez que, "Se a população negra é a maioria no país, quase 56%, o que torna o Brasil a maior nação negra fora da África, a ausência de pessoas negras em espaços de poder deveria ser algo chocante" (RIBEIRO, 2019, p. 16).

Nessa perspectiva, para amenizar e combater esses obstáculos históricos impostos à população negra e, consequentemente, aos estudantes negros, "políticas públicas mostraram que têm potencial transformador na área" (RIBEIRO, 2019, p. 22). Essas ações afirmativas mostram que a reparação é um caminho de igualdade e de acessibilidade.

Quanto a isso, a pesquisa realizada pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), em 2008, demonstrou que os alunos cotistas de universidades públicas federais apresentaram desempenho idêntico ou superior aos alunos não cotistas (IPEA, 2008 apud RIBEIRO, 2019, p. 23). Essa informação coloca em xeque a crença de "uma suposta inferioridade natural do negro" (RIBEIRO,

2019, p. 10), premissa usada pelos brancos para justificar a prática de escravização e que, sutilmente, perdura até hoje.

Em suma, observa-se que o negro no Brasil ainda não conseguiu ascender a posições de destaque dentro da sociedade pelas mesmas vias que os brancos, assim como também se entende que, para possibilitar o acesso do negro a uma qualificação superior e à formação continuada, as políticas públicas tornam-se o instrumento mais imediato e profícuo.

No entanto, antes de adentrar ao direito preconizado na Lei 12.711/2012, faz-se pertinente ressaltar o princípio da igualdade estabelecido pela Constituição Federal de 1988, cujo artigo 5º prevê que "todos somos iguais perante a lei" (BRASIL, 1988), como um direito universal.

Lei de Cotas (raciais?)

Dia 29 de agosto de 2022, a Lei 12.711 completou 10 anos de implementação, tempo em que essa lei federal instituiu o programa especial de reserva de 50% das vagas a estudantes pretos, pardos e indígenas, e pessoas com deficiência, como demais discentes egressos de escolas públicas, para acesso a instituições federais de nível superior e de ensino técnico de nível médio no Brasil.

No caso específico dos cursos técnicos integrados ao ensino médio, ofertados nos institutos federais, a reserva de vagas, Art. 5º da Lei 12.711/2012, nos mesmos critérios estabelecidos para acesso ao ensino superior, os(as) estudantes devem integralmente ter cursado o ensino fundamental em escolas públicas, sendo que tenham direito, no mínimo, igual "à proporção respectiva de pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição" (BRASIL, 2012).

Nessa direção, mesmo que, popularmente, a Lei 12.711 seja referenciada como Lei de Cotas Raciais, a questão racial não forma

uma categoria preponderante na legislação. Na verdade, os critérios étnico-raciais são acionados somente após a aplicação dos critérios socioeconômicos: 1º) 50% das vagas: para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino fundamental ou o ensino médio em escola pública, e 2º) subdivisão desse montante da reserva – 50% para candidatos(as) que apresentam renda per capita familiar igual ou inferior a 1,5 salário mínimo e outros 50% das vagas são reservadas para estudantes cujas famílias tenham renda per capita superior àquele limite.

Depois de aplicação dessas duas categorias, é que a subcategoria preto, pardo e indígena, e pessoa com deficiência, é processada ao lado do percentual de vagas para candidatos(as) que não se enquadram nessa terceira categoria.

Na promulgação dessa lei, de cunho transitório, foi estabelecida também a revisão da legislação ao término dos dez anos de instituição dela, conforme o Art. 7º (BRASIL, 2012). Para isso, em relação às questões que permeiam as discussões em torno da Lei 12.711/2012, faz-se premente destacar que, no início do século XXI, praticamente todos os(as) cursantes do ensino superior no Brasil eram brancos e egressos de escolas privadas. Antes disso, na década de 90, um índice de 11,2% de pessoas brancas cursava o ensino superior, enquanto apenas 2,8% de negros(as) usufruíam desse benefício (KARRUZ, 2018, p. 410). Nos anos 2000, de 191 mil universitários avaliados no "Provão" do MEC, 80% eram brancos, 13,5% pardos e 2,2% pretos (CARVALHO, 2006, p. 36). Logo, observa-se a supremacia branca no corpo discente das instituições de ensino superior.

Nesse contexto, o desafio dos indivíduos negros advém mesmo da própria sociedade, já que, "Por causa do racismo estrutural[6], a

[6] "O racismo é uma decorrência da própria estrutura social, ou seja, do modo 'normal' com que se constituem as relações políticas, econômicas, jurídicas e até familiares, não sendo uma patologia social e nem um desarranjo institucional. O racismo é estrutural" (ALMEIDA, 2019, p. 33).

população negra tem menos condições de acesso a uma educação de qualidade" (RIBEIRO, 2019, p. 22). Por isso, as ações afirmativas são imprescindíveis para o processo de reparação histórica de direitos, econômica e social urgentes em países como o Brasil, constituído profundamente pelo longo período da escravização.

Diante dessa contradição, após a III Conferência Mundial de Combate ao Racismo, os primeiros programas de reservas de vagas foram assinalados e direcionados para grupos sociais, como egressos de escolas públicas. A exemplo disso, em estados como Rio de Janeiro e Mato Grosso do Sul, os programas foram normatizados por leis estaduais, e também universidades, como UnB e Universidade do Estado da Bahia, estabeleceram deliberações internas com entrelaçamento de critérios socioeconômicos e critérios étnico-raciais (DAFLON; FERES JÚNIOR; CAMPOS, 2013; SANTOS, 2012).

A partir da década de 2000, então, o ensino superior no Brasil passou por uma expansão com ampliação das vagas nas universidades, assim como do ensino superior privado. Isso aconteceu, sobretudo, em virtude da criação do Programa Universidade para Todos (Prouni) entre os anos 2004 e 2005 (BRASIL, 2005)[7].

Da mesma forma, o Prouni apresenta como público-alvo estudantes procedentes de escolas públicas, também com reserva de vagas para negros e indígenas igualmente proporcional a essas populações no território nacional. Nesse sentido, até mesmo as instituições privadas de ensino superior foram abrangidas por ações afirmativas, visto que, até 2014, a estatística de bolsistas pretos e pardos nessas faculdades foi de 51%, o que superou o número de bolsistas brancos que foi de 45,8% (ALMEIDA, 2017, p. 97).

---

[7] Por meio desse programa, "o governo federal concede a instituições privadas diversas isenções de tributos federais (sobre o faturamento, o lucro e a folha de salários) em troca da concessão de bolsas de estudo integrais ou parciais" (GODOI; SANTOS, 2021, p. 15).

Outro programa que fomentou o ensino no país foi o Fundo de Financiamento ao Estudante de Ensino Superior (Fies), que juntamente ao Prouni, em 2005, contemplou 15,6% dos ingressantes nas instituições privadas, o que chegou, em 2013, a 49,1% (CORBUCCI; KUBOTA; MEIRA, 2016, p. 10). No entanto, nos anos seguintes, esses dados decresceram.

Nesse mesmo contexto, a Rede Federal, com foco na educação profissional e tecnológica (EPT), entre os anos de 2003 e 2010, foi ampliada com a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs). Esses institutos representam a "síntese daquilo que de melhor a Rede Federal construiu ao longo de sua história das políticas de educação profissional e tecnológica", cujas bases estão alicerçadas em "um conceito de educação profissional e tecnológica sem similar em nenhum outro país" (PACHECO, 2011, p. 12-13). Com isso, o IFs formavam um total de 38 institutos, com 400 campi em todo o Brasil, além de unidades avançadas, que oferecem cursos técnicos predominantemente no formato integrado ao ensino médio, como ainda licenciaturas e graduações tecnológicas, e podem disponibilizar ainda especializações, mestrados e doutorados direcionados para a inovação tecnológica (PACHECO, 2011, p. 13-14). Para além disso, em 2019, já havia 661 unidades da Rede Federal vinculadas aos 38 Institutos Federais, como ainda a 02 Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefet), à Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), a 22 escolas técnicas vinculadas às universidades federais e ao Colégio Pedro II (BRASIL, 2020).

Além de promover uma educação pública com singularidades, que considera as diversidades culturais, o desenvolvimento local, regional e nacional, e ainda os valores universais do ser humano, o instituto federal vincula-se à democratização do conhecimento no intuito de gerar mudança na qualidade de vida dos brasileiros (PACHECO, 2011, p. 20-21).

Nesse panorama, está o Instituto Federal do Norte de Minas Gerais (IFNMG), cujas entradas se subordinam à Lei 12.711/2012, para acesso aos cursos técnicos integrados ao ensino médio, subsequentes ou concomitantes, como também dos cursos superiores.

Assim, em cumprimento à lei e à Portaria Normativa 18, de 11 de outubro de 2012, do Ministério da Educação, os processos seletivos do IFNMG aderiram ao sistema de reserva de vagas, com 50% das vagas destinadas a estudantes egressos de escolas públicas a partir da seguinte divisão: (i) VRRI – vagas reservadas para estudantes com renda per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo; (ii) VRRS – vagas reservadas para estudantes com renda per capita superior a 1,5 salário mínimo; (iii) VRRI-PPI – vagas reservadas para estudantes com renda familiar per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo autodeclarantes pretos, pardos e indígenas; (iv) VRRS-PPI – vagas reservadas para estudantes com renda familiar per capita superior a 1,5 salário mínimo autodeclarantes pretos, pardos e indígenas (MARTINS, 2021. p. 154).

Ainda sobre a reserva de vagas, a Lei 13.409/2016 incluiu a proporção de pessoas com deficiência na população da unidade federativa na qual a instituição está inserida (MARTINS, 2021. p. 154). De todo modo, os 50% da metade das vagas direcionadas para aplicação da Lei 12.711/2012 são preenchidos por "autodeclarados pardos, pretos e indígenas, [além de pessoas com deficiência] de acordo com a proposição verificada no censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)" (MARTINS, 2021, p. 153).

Desse modo, afirma-se que a política de cotas raciais é ação afirmativa implantada para sobrepujar as desigualdades sociais historicamente estruturadas em favor da população branca sobre a negra. Portanto, sob essa intenção há algo mais profundo, ou seja, "combater o racismo estrutural evidente na nossa sociedade" (LEIRIA, 2020). Além disso, as premissas, que garantem às comunidades afrodescendentes o acesso nesses espaços por

intermédio de políticas de cotas, estão previstas no Art. 4º do Estatuto da Igualdade Racial, Lei 12.288, de 20 de julho de 2010 (BRASIL, 2010).

Por fim, faz-se imprescindível, para além da instância federal, que estados e municípios adaptem suas leis no intuito de promover a manutenção dessas reparações por meio de políticas públicas afirmativas em todo o território nacional de forma abrangente.

Interação entre Estado e Sociedade, como isso acontece?

A partir desse espectro, a interação entre atores governamentais e sociais, inclusive os Movimentos Negros, deu origem à Constituição Federal de 1988. Esse documento de redemocratização reconheceu as desigualdades econômicas, raciais e geográficas tradicionalmente concretizadas no país como foco de reparação e de justiça social (MARTINS, 2021, p. 153).

Sobre isso, o professor e pesquisador Alex Lara Martins publicou, em 2021, artigo sobre estudo de caso acerca da gestão das cotas em uma instituição de nível médio, através de análise do desempenho acadêmico dos estudantes (MARTINS, 2021, p. 151). Além disso, para o pesquisador, a Lei 12.711/2012, ou "lei de cotas", alterou o modelo de ingresso nas Instituições Federais de Ensino Técnico de Nível Médio. Para ele, tal regulamento atualizou o debate sobre a função do Estado na promoção de políticas públicas no campo da educação e, nesse cenário, "As ações afirmativas são planejadas e instituídas até que se ajuste a diferença de oportunidades para os diferentes estratos sociais" (MARTINS, 2021, p. 152).

Nessa direção, por apresentar um comparativo entre o rendimento dos cotistas e não cotistas ao longo de três anos escolares do IFNMG campus Almenara, essa pesquisa será o pano

de fundo de discussão acerca da reparação possibilitada pela "lei de cotas", em relação ao público negro.

Nesse cenário, Martins (2021, p. 154) hipotetiza que "as desigualdades de desempenho também tendem a ser dirimidas ao longo da vida acadêmica dos alunos do Ensino Médio", além de oferecer subsídios às ações de gestão, inclusive aos programas assistenciais direcionados aos estudantes com vulnerabilidade social atendidos pelos Núcleos: de Atendimentos às Pessoas com Necessidades Específicas (Napne), de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas (Neabi) e de Apoio ao Estudante (NAE).

Por conseguinte, quando se trata de políticas públicas, deve-se compreendê-las a partir de contextos maiores, desde cenários nacionais ou internacionais, pois elas são sujeitadas a relações de poder historicamente perpetuadas com consequências diversas. Ademais, conforme Feres Júnior (2006 apud MARTINS, 2021, p. 155), reparação, justiça distributiva e diversidade são as premissas que fundamentam as ações afirmativas.

A partir de exemplos como o Brasil, "Austrália, África do Sul, Canadá, Colômbia, Estados Unidos, Índia, Irlanda do Norte, Líbano, Malásia e Noruega" também alimentam sistemas de "cotas, de bônus, financiamento e metas de inclusão para grupos raciais, étnicos, religiosos ou castas" (MARTINS, 2021, p. 156). Entretanto, em regra, essas políticas de Estado não estão isentas às alterações ideológicas de um governo.

Quanto a isso, no Brasil, os debates acerca de ações afirmativas foram impulsionados após legitimação da Resolução aprovada na Conferência Mundial de Combate ao Racismo (ALBERTI; PEREIRA, 2010) no início deste século. A partir desse momento, firmou-se o compromisso nacional de aplicação de ações para combate ao racismo (ALVES, 2002). Assim, a esse preceito histórico-social está vinculado o sistema de reserva de vagas, no intuito de reduzir a distância entre as oportunidades de acesso à escola por um grupo

social e, consecutivamente, na participação desse grupo no mercado de trabalho.

Nessa perspectiva, os princípios de reparação, justiça distributiva e diversidade dão força ao processo reparativo de políticas públicas que visam ao benefício e ao interesse social na quebra das vantagens dos interesses particulares individuais. Dessa forma, a justiça como equidade deve embasar-se em dois preceitos: (i) o mesmo direito irrevogável de cada pessoa a partir de um plano adequado de direitos e liberdades basilares iguais, em que isso vale para todos; e (ii) as discrepâncias sociais e econômicas devem atender a duas condições: uma vinculada a cargos e posições acessíveis a todos, com situação equitativa de oportunidades, e outra, que deve favorecer ao máximo a parcela menos favorecida da sociedade (RAWLS, 2003, p. 60 apud MARTINS, 2021, p. 157).

Nessa direção, o princípio do mérito, delineado nas comparações de resultados individuais, como, por exemplo, em concursos, é comutado pelo princípio do nivelamento, em que "indivíduos em condições desiguais são tratados de maneira desigual, até que se promova o nivelamento inicial da competição, satisfazendo os dois princípios elencados por Rawls" (MARTINS, 2021, p. 157). Dessa forma, somente após o nivelamento é que o princípio do mérito tornar-se-ia ajustado com o princípio da isonomia.

Com isso, compreende-se a democracia como uma construção coletiva, mesmo que os atores envolvidos nessa colaboração estejam temporariamente em conflito. Assim, as ações que determinam as políticas afirmativas podem sofrer alterações, conforme o cenário político e os interesses dos grupos em poder, ainda que o intuito da política pública seja o benefício de apenas um dos grupos em conflito que, nessa situação, são as minorias da sociedade brasileira, na qual se enquadram muitos negros e negras.

Nesse mesmo contexto, é que as instituições de ensino se esforçam para cumprir a legislação que aponta para as políticas

de ações afirmativas, com a valorização da cultura negra no Brasil e da participação do povo negro na formação da sociedade nacional.

A partir desses pressupostos, Martins (2021) realizou a pesquisa comparativa com uma amostragem de cotas com 73 estudantes, num conjunto de 503 alunos matriculados em 2014, no 1º ano dos cursos integrados ao ensino médio no IFNMG campus Almenara. Esse grupo foi acompanhado até a formatura no ano de 2016. Depois, a amostra foi dividida em subconjuntos não cotistas e cotistas, cujos rótulos seguiram padrões como renda e procedência escolar, e ainda cotistas por padrão de raça/etnia, renda e procedência escolar (MARTINS, 2021, p. 161).

Nessa investigação, os dados foram tratados a partir da observação do rendimento escolar registrado nos boletins de 0 a 100 pontos em cada disciplina, além da classificação no processo seletivo para acesso ao curso, numa escala de 0 a 30 pontos. Ainda nesse processo, a Portaria Normativa 18 do MEC estabeleceu o quantitativo mínimo de reserva de vagas nos processos seletivos da rede federal para estudantes egressos de escolas públicas. Sobre isso, no IFNMG-Almenara, entre os anos de 2013 e 2017, ingressaram 262 alunos pelo sistema de cotas e 241 pela ampla concorrência. Essa discrepância ocorre quando a pontuação do(a) candidato(a) cotista é suficiente para a classificação dele no sistema de ampla concorrência. Nesse caso, automaticamente o(a) candidato(a) passa para a lista de ampla concorrência e libera a vaga para outro candidato cotista.

Sobre a distribuição de notas verificadas na pesquisa, observou-se que os estudantes cotistas obtiveram médias iniciais de desempenho inferiores a 50% (14,5 em 30 pontos), enquanto as médias dos ingressantes pela ampla concorrência ficaram, inversamente, acima de 50% (17,5 em 30 pontos) (MARTINS, 2021, p. 165). Nesse caso, tal resultado aponta ainda para as condições precárias educacionais do ensino fundamental.

Em contrapartida, apesar dessa desigualdade inicial em relação às médias de cotistas e não cotistas, o desempenho de saída de turmas, que formaram em 2017, 2018 e 2019, foi superior à média de estudantes de outras escolas da região (INEP, 2020 apud MARTINS, 2021, p. 165). Além disso, em relação aos resultados anuais, observou-se que essas implicações apontam uma "homogeneização das notas em uma turma de alunos no decorrer da vida acadêmica, diminuindo a amplitude de variação individual, seja entre cotistas e não cotistas ou entre membros de um mesmo subgrupo de cotistas" (MARTINS, 2021, p. 168).

Diante dos resultados apresentados na pesquisa, cujos ingressantes foram beneficiados com a reserva de vagas, aponta-se a importância de ações afirmativas em relação ao desempenho acadêmico, que pode ser corrigido com educação de qualidade, e ao combate à desigualdade educacional, em que a política de cotas mostrou sua necessidade. No entanto, para além disso, fica evidente, a partir do estudo de Martins (2021), que a relação entre raça/cor e desempenho escolar não é trivial, mas uma discrepância acentuada que, de fato, precisa ser reparada.

Neabi: qual o significado dessa instância?

A formação histórico-social de um povo faz-se imprescindível para a compreensão desse complexo, assim como proporciona reflexões e mudanças de posturas frente a fenômenos de preconceito e racismo. Nessa perspectiva, a escola assume papel fundamental, com vista ao reconhecimento das influências indígenas, africanas e, mesmo, europeias na constituição da nação brasileira. Por isso mesmo, ela – a escola – também, além de lugar de aprendizagem, deve ser um espaço público democrático, em que a igualdade e, ao mesmo tempo, a diversidade devem ser garantidas como direito (BRASIL, 1998, p. 69).

Nesse contexto, os Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas (Neabi) são órgãos constitutivos do organograma das instituições de ensino e voltam-se ao direcionamento de estudos e ações para as questões étnico-raciais, em especial para a área do ensino sobre África, Cultura Negra e História, Literatura e Artes do Negro no Brasil, pautado na Lei 10.639/2003 e das questões Indígenas, Lei 11.645/2008, que normatiza a inclusão das temáticas nas diferentes áreas de conhecimento e nas ações pedagógicas.

Por conseguinte, o Neabi do IFNMG tem a finalidade de promover a discussão das relações étnico-raciais na sociedade brasileira, de forma a contribuir para a promoção da equidade racial, bem como assessorar na inclusão, no currículo oficial da rede de ensino, da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena" com vistas à construção da cidadania, por meio da valorização da identidade étnico-racial, especialmente de negros, afrodescendentes e indígenas. A partir dessa concepção, o Neabi do campus Almenara implementou ações que visam desde o acesso dos alunos e funcionários ao Núcleo, emenda para aquisição de equipamentos, aquisição de sala própria do Núcleo, grupos de estudos, palestras, cinemas comentados, atividades na Semana da Consciência Negra (com oficina de turbantes e show de talentos), como ainda o trabalho direto nas salas de aulas para acolhimento e discussões inerentes às questões étnico-raciais, com a realização de oficinas e discussões temáticas que envolvem a questão racial.

Com base nisso, além de possibilitar aos alunos a reconstrução de posicionamentos e desarticulação de estigmas, torna-se importante também oferecer a eles um espaço de compartilhamento de experiências e conhecimentos significativos. Da mesma forma, como marco tardio na instituição, no entanto, de suma necessidade para aplicação da Lei 12.711, de 29/08/2012, a qual normatizou a reserva de vagas em instituições do sistema federal, a formação das bancas de heteroidentificação ficou sob a égide do Neabi. Isso

foi imperioso porque, no momento, estavam ali as pessoas mais envolvidas e mais dispostas a prepararem-se para esse trabalho de política afirmativa para garantir o direito a quem de fato é de direito.

Evidentemente, a pandemia da covid-19 interferiu também na atuação dessas bancas, de modo que todo o processo teve de acontecer virtualmente e submetido às instabilidades tecnológicas. Mesmo assim, buscou-se a obediência à lei, às formações e às orientações devidas do processo. Nesse sentido, a partir das percepções das bancas, uma questão muito percebida foi o desconhecimento da população acerca da própria lei e dos critérios que poderiam inserir ou não o cidadão nessa política afirmativa.

Sobre isso, percebeu-se que o cidadão que se lê erroneamente como pardo, independentemente de sua ascendência, coloca-se no direito de ocupar uma vaga de negro – preto ou pardo – a partir da Lei 12.711.

Após as Bancas de Heteroidentificação

No IFNMG campus Almenara, foram instituídas as bancas de heteroidentificação no ano de 2022, após dez anos da criação da Lei 12.711, para atuação nos processos seletivos da instituição, que ficou a cargo do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas – Neabi local, juntamente com a direção geral do campus. Esse trabalho foi importante para se obter acesso às pessoas da sociedade civil, assim como servidores, que se interessam pela questão e/ou estão dispostas a aprender e que, para além do cumprimento da lei, sentiam-se comprometidas com a sociedade na qual estão inseridas e cuja contribuição faz todo sentido na, agora sim, aplicação da lei.

Nessa perspectiva, as bancas de heteroidentificação representam uma ação antirracista, considerando que elas atuam contra o racismo, na garantia da preservação de direito da população negra. Assim, as comissões de verificação têm sido instituídas como

"mecanismo de concretização do direito à (dever de) proteção contra a falsidade de autodeclarações raciais" (SANTANA; VAZ, 2018, p. 32). Assim, sem esse instrumento, o processo de autodeclaração perde o sentido, visto que a Lei fica impedida de estabelecer o fim para o qual foi arquitetada, ou seja, "o efetivo incremento da representatividade negra nos espaços de poder" (SANTANA; VAZ, 2018, p. 32).

Para se compreender, de fato, a função das bancas de heteroidentificação, é impreterível também reconhecer os destinatários do sistema de cotas. Isso é importante, pois, pela primeira vez no país, garante-se um direito de natureza reparatória ao indivíduo negro. No entanto, junto com a política afirmativa, surgiram os fenômenos denominados "afro-conveniência" ou "afro-oportunismo" (SANTANA; VAZ, 2018, p. 32), caracterizados pela tentativa de pessoas brancas se autodeclararem negras, no intuito mesmo de usufruírem da reserva de vagas destinadas à reparação histórica e social. Tal atitude, além de configurar uma fraude, também desnuda mais uma peculiaridade do racismo.

Isso acontece ainda na tentativa de consolidar a manutenção da hegemonia branca, que se concretiza na sociedade por meio de preconceitos raciais, implementados pelo racismo estrutural. Essa prática lança mão de constructos sociais que promovem a exclusão de pessoas em razão das características fenotípicas, como cor de pele, textura de cabelos, traços faciais, relacionadas ao grupo étnico-racial a que pertencem.

No Brasil, especialmente, esse racismo afeta a população negra a partir da aparência física, ou seja, racial, o que historicamente torna a pessoa vulnerável à prática do racismo, que se intensifica, ao passo que as características fenotípicas do indivíduo se distanciam daquelas tomadas pelo grupo – que se acredita – dominante.

Nesse contexto, observa-se um tipo de ascendente de tonalidades de pele combinada à textura dos cabelos e aos traços

faciais, em que pessoas de pele mais escura são postas na base da pirâmide sociorracial, em contraste àquelas com tom de pele mais claro. Nesse escopo, "quanto mais *desviante* do *padrão fenotípico hegemônico*, maior a potencialidade de o indivíduo sofrer discriminação racial" (SANTANA; VAZ, 2018, p. 38).

Por outro lado, também não são as vivências ou as características físicas dos familiares (ou seja, os ascendentes, a ancestralidade) que são levadas em consideração no processo da verificação da autodeclaração. Isso reduziria o processo ao subjetivismo, visto a intensa miscigenação presente nas relações raciais do brasileiro. Além disso, quando se trata de preconceito racial, ela é submetida à pessoa que carrega as marcas da afrodescendência. Tal explicação se justifica, pois a "existência de ascendente branco não livra pessoas negras de serem vítimas de racismo, [assim como] a simples alegação de ascendência negra não torna indivíduos brancos mais vulneráveis ao racismo" (SANTANA; VAZ, 2018, p. 38). Nesse caso, a ascendência não se torna um fundamento para concessão de direito às cotas raciais, porque, da mesma forma que o negro não pode recorrer a uma possível ancestralidade branca, tampouco o contrário não pode acontecer.

Diante disso, o que deve ser considerado, na verificação do direito do candidato às cotas raciais, são exclusivamente as marcas fenotípicas apresentadas pelo indivíduo. Por isso ainda, se o fenótipo é o elemento social que motiva o racismo, o que ainda gera exclusão social de negros, também esse fator deve ser critério que autoriza a pessoa a exercer o papel de destinatário de ações afirmativas de cunho racial (SANTANA; VAZ, 2018, p. 41).

Sobre a pauta "preto ou pardo", o Estatuto da Igualdade Racial, além de prever uso da autodeclaração, considera a população negra "o conjunto de pessoas que se autodeclaram pretas e pardas, conforme o quesito cor ou raça usado pela Fundação Instituto

Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), ou que adotam autodefinição análoga" (BRASIL, 2010).

Acerca da concepção do termo "pardo", percebeu-se, nas bancas de heteroidentificação, o uso desse recurso para o pleito de vagas destinadas às cotas raciais, por um lado, por desconhecimento do real sentido do termo, e por outro lado, para burlar a legislação. No campus Almenara, de um total de 111 candidatos que passaram pela heteroidentificação em 2022, 94 (84,6%) se autodeclararam pardos. Nesse caso, a falta de compreensão da categoria "pardo" como afrodescendente motiva o equívoco no que concerne ao conceito jurídico desse termo. Nessa direção, "'os/as comissionários/as' acabam deferindo inscrições de candidatos/as 'amorenados/as', 'bronzeados/as'. Isto é, confundem o pardo tão somente como cor, fora de todo o aspecto teleológico das ações afirmativas de cunho cotista racial" (DIAS, 2018, p. 144).

Com isso, o fato que promove imprecisões ou divergências entre a autodeclaração e a heteroidentificação está na delimitação do pardo. Nesse caso, "A dúvida recai sempre no termo pardo, por isso louvável a substituição dos termos preto e pardo por negros, pessoas negras como já destacado" (DIAS, 2018, p. 165).

Mesmo assim, ainda é presumível que um(a) candidato(a) socialmente branco se autodeclare pardo; entretanto, o que é evidente para as bancas, se essa pessoa estiver ciente de que não é autorizada como beneficiário da política pública e não concorrer à vaga pelo sistema de cotas reservadas a negros, evitar-se-á tanto submissão à banca de verificação, como, por conseguinte, à exclusão do processo.

Diante disso, é fato que a autoatribuição não assume sentido verdadeiro nas relações sociorraciais se não for completamente separada da heteroidentificação. Por isso, as bancas de heteroidentificação atuam a partir de um olhar fenotípico para

cumprir a continuidade do processo seletivo na fiscalização e garantia dos direitos dos destinatários das vagas de cotas raciais.

Portanto, como resultado da atuação das bancas de heteroidentificação no IFNMG campus Almenara, observa-se, nas turmas de primeiros anos, em 2022, a presença mais real e significativa de estudantes afrodescendentes, o que aponta para a legitimação das ações das bancas e do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas (Neabi).

Nesse sentido, o Núcleo, juntamente às bancas de heteroidentificação, busca envidar ações para a garantia da entrada e da permanência com êxito dos(as) estudantes negros(as) no IFNMG Almenara. Assim, considerando-se o histórico de negação de direito e mais especificamente do direito à educação ao longo da história do Brasil, a presença desses corpos pretos em uma Instituição de Ensino Técnico e Superior muito representa para a construção de uma sociedade mais diversa, plural e menos desigual.

Referências

ALBERTI, Vernea; PEREIRA, Amilcar Araújo. O Movimento Negro no Brasil. *In*: **Portal Geledés**. Disponível em: https://bityli.com/GZDfJiYYD. Acesso em: 20 out. 2022.

ALMEIDA, Wilson Mesquita de. Prouni e o acesso de estudantes negros ao ensino superior. **Revista Contemporânea de Educação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 23, p. 89-105, jan./abr. 2017. Disponível em: https://bityli.com/rCXeJIiz. Acesso em: 19 nov. 2020.

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo estrutural**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.

ALVES, Lindgren. A Conferência de Durban contra o racismo e a responsabilidade de todos. **Revista Brasileira de Política Internacional**, v. 45, n. 2, Brasília, jul.-dez. 2002.

AZEVEDO, Célia Maria Marinho de. O abolicionismo transatlântico e a memória do paraíso racial brasileiro. **Estudos afro-asiáticos**, n. 30, 1996.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MECSEF, 1998.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. 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. **Diário Oficial da União**, Brasília, 10 jan. 2003. Disponível em: https://bityli.com/HLXTNYHCq. Acesso em: 30 out. 2022.

BRASIL. **Lei n. 11.096, de 13 de janeiro de 2005**. Institui o Programa Universidade para Todos – PROUNI, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior; altera a Lei nº 10.891, de 9 de julho de 2004, e dá outras providências. Brasília, DF, 14 jan. 2005. Disponível em: https://bityli.com/bZPxIhqYk. Acesso em: 30 out. 2022.

BRASIL. **Lei 11.645/08 de 10 de março de 2008**. Altera a Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, 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 Indígena". **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília. 2008. Disponível em: https://bityli.com/FSbSEfKww. Acesso em: 30 out. 2022.

BRASIL. **Lei 12.711 de 29 de agosto de 2012**. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm. Acesso em: 30 out. 2012.

BRASIL. **Estatuto da igualdade racial**. Lei nº 12.228, de 20 de julho de 2010, e legislação correlata. 3. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014.

BRASIL. **Rede Federal**. Ministério da Educação, 2020. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/acesso-a-informacao/institucional/secretarias/secretaria-de-educacao-profissional/rede-federal. Acesso em: 30 out. 2022.

CARVALHO, José Jorge de. **Inclusão étnica e racial no Brasil:** a questão das cotas no ensino superior. 2. ed. São Paulo: Attar Editorial, 2006.

CORBUCCI, Paulo Roberto; KUBOTA, Luis Claudio; MEIRA, Ana Paula Barbosa. Evolução da educação superior privada no Brasil: da reforma universitária de 1968 à década de 2010. **Radar**: Tecnologia, Produção e Comércio Exterior, Brasília, DF, n. 46, p. 7-12, ago. 2016. Disponível em: https://bityli.com/SKgycgBvQ. Acesso em: 19 nov. 2020.

DAFLON, Verônica Toste; FERES JÚNIOR, João; CAMPOS, Luiz Augusto. Ações afirmativas raciais no ensino superior público brasileiro: um panorama analítico. *In*: **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 43, n. 148, p. 302-327, jan./abr. 2013. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/cp/v43n148/15.pdf. Acesso em: 15 nov. 2022.

DIAS, Gleidson Renato Martins. Considerações à Portaria Normativa nº 4 de 6 de abril de 2018 do Ministério do Planejamento, Desenvolvimento e Gestão. *In*: DIAS, Gleidson Renato Martins; TAVARES JUNIOR, Paulo Roberto Faber (org.). **Heteroidentificação e cotas raciais:** dúvidas, metodologias e procedimentos. Canoas: IFRS campus Canoas, 2018. p. 141-174. Disponível em: https://www.geledes.org.br/wp-content/uploads/2019/03/Heteroidentificacao_livro_ed1-2018.pdf. Acesso em: 15 set. 2022.

GODOI, Marciano Seabra de; SANTOS, Maria Angélica dos. Dez anos da lei federal das cotas universitárias: avaliação de seus efeitos e propostas para sua renovação e aperfeiçoamento. *In*: **RIL Brasília**, a. 58, n. 229, p. 11-35, jan./mar. 2021. Disponível em: https://bityli.com/bSzckOKme. Acesso em: 15 set. 2022.

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador**. Petrópolis-RJ: Vozes, 2017.

GUIA MUNDO EM FOCO. **Especial:** racismo. 5. ed. São Paulo: On Line Editora, 2016.

KARRUZ, Ana. Oferta, demanda e nota de corte: experimento natural sobre efeitos da lei das cotas no acesso à Universidade Federal de Minas Gerais. **DADOS – Revista de Ciências Sociais**, Rio de Janeiro, v. 61, n. 2, p. 405-462, 2018. Disponível em: https://bityli.com/wSFBuzaFz. Acesso em: 30 set. 2022.

LEIRIA, Ada Elise de Araújo. **Lei 12.990 de 2014**: análise da constitucionalidade da reserva de vagas em concursos públicos federais

para negros e pardos, a partir de uma perspectiva histórica e sociológica. 2020. Disponível em: https://bityli.com/xkFkrnOmz. Acesso em: 20 set. 2022.

MARTINS, Alex Lara. O desempenho acadêmico e as ações afirmativas no ensino médio. *In*: **Educação Profissional e Tecnológica em Revista**, v. 5, n. 1, 2021 – Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Disponível em: https://ojs.ifes.edu.br/index.php/ept/article/view/751. Acesso em: 20 ago. 2022.

PACHECO, Eliezer. **Institutos Federais:** uma revolução na educação profissional e tecnológica. São Paulo: Moderna, 2011.

RIBEIRO, Djamila. **Pequeno manual antirracista**. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2019. Acesso em: 18 abr. 2021.

SANTANA, Lívia Maria; VAZ, Sant'Anna. As comissões de verificação e o direito à (dever de) proteção contra a falsidade de autodeclarações raciais. *In*: DIAS, Gleidson Renato Martins; TAVARES JUNIOR, Paulo Roberto Faber (org.). **Heteroidentificação e cotas raciais:** dúvidas, metodologias e procedimentos. Canoas: IFRS campus Canoas, 2018. p. 32-79. Disponível em: https://bityli.com/mFvEsTAnV. Acesso em: 19 nov. 2020.

SANTOS, Adilson Pereira dos. Itinerário das ações afirmativas no ensino superior público brasileiro: dos ecos de Durban à Lei das Cotas. **Revista de Ciências Humanas**, Viçosa, v. 12, n. 2, p. 289-317, jul./dez. 2012. Disponível em: https://bityli.com/DqkBfIM. Acesso em: 19 nov. 2020.

Capítulo 6

POR UMA EDUCAÇÃO LIBERTADORA E ANTIRRACISTA: REFLEXÕES SOBRE EDUCAÇÃO E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO CURSO TÉCNICO EM VIGILÂNCIA EM SAÚDE DO CAMPUS AVANÇADO JANAÚBA

Regina Mendes de Araújo
Ana Julia Martins Xavier
Sofia Emanuele Batista Paiva

A caminhada rumo à educação como espaço reflexivo e inclusivo tem, apesar dos imensos desafios e tentativas de retrocessos, colhido, ao longo dos últimos anos, importantes resultados. Frutos de políticas públicas, de ações de movimentos sociais e de práticas de educadores comprometidos com a pedagogia engajada, têm se verificado avanços nas discussões em torno das questões de gênero e sexualidade, na maior inclusão das pessoas com deficiência nos espaços escolares e no crescimento em torno das abordagens de uma educação decolonial e antirracista.

A Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica exerce um importante papel nesses avanços, comprometida com

o projeto democrático que supere a sociedade desigual e inclua as pessoas politicamente, economicamente e socialmente. Nesse sentido, além da formação técnica, há uma preocupação com uma educação humanista, pacifista que combata todas as formas de preconceito, geradoras de violência, intolerância, comprometida com a preservação da natureza e vinculada à solidariedade entre os povos[8]. Articulando trabalho, ciência e cultura na perspectiva da emancipação humana, os Institutos Federais têm aberto espaços para discussões e reflexões que busquem uma formação profissional mais abrangente e sensível às questões sociais e políticas da sociedade.

Comprometido com o papel da Rede Federal, o campus avançado Janaúba assumiu a missão de construir uma proposta inovadora de curso. Essa proposta começou a ser pensada em 2016, a partir de discussões realizadas no 1º Seminário em Integração Curricular, realizado no próprio campus[9]. A ideia era romper com a organização curricular segmentada e pensar uma nova possibilidade de Ensino Médio Integrado, que além da formação técnica estivesse comprometida com formação de pessoas responsáveis com o mundo. O marco teórico escolhido para balizar a proposta foi a Pedagogia de Paulo Freire. Dessa forma, o curso foi organizado em Temas Geradores, no qual o conhecimento de diversas áreas poderia dialogar e articular na definição das reflexões, pesquisas, atividades e projetos propostos.

---

[8] PACHECO, Eliezer (org.). **Institutos Federais:** uma revolução na educação profissional e tecnológica. Brasília; São Paulo: Fundação Santillana, Moderna, 2011.

[9] Na ocasião houve o relato de servidores que viajaram ao Campus Jacarezinho do Instituto Federal do Paraná (IFPR) para conhecerem a proposta de Ensino Médio Integrado Inovador. Também palestrou no seminário a professora do IFNMG – Campus Januária, Iza Manuella Aires Cotrim Guimarães, sobre sua experiência na Finlândia. Conf. PROJETO PEDAGÓGICO DE CURSO TÉCNICO EM VIGILÂNCIA EM SAÚDE INTEGRADO AO ENSINO MÉDIO. IFNMG, Campus avançado Janaúba, 2022.

Outra escolha importante feita pelo campus foi a área técnica do curso. Diante da carência na região da Serra Geral, área de abrangência do campus avançado Janaúba, de técnicos em Vigilância em Saúde optou por ofertar o curso Técnico Integrado em Vigilância em Saúde para o Ensino Médio (Visa). É preciso considerar que a proposta do curso colabora para formação de profissionais comprometidos com a saúde pública, capazes de integrar aspectos de uma educação humanística com conhecimento científico. Para atuação na Vigilância em Saúde, além do conhecimento teórico-científico, o profissional de saúde precisa ser reflexivo a respeito de sua prática, objetivando "melhorar a qualidade de vida do cidadão inserido em seu território de atuação, com um forte senso crítico a respeito das diferentes situações encontradas em seu cotidiano e quais são os procedimentos mais éticos e participativos para se buscar as soluções de enfrentamento"[10].

Tentando refletir sobre uma educação emancipadora, decolonial e antirracista no âmbito da Rede Federal, de forma especifica do Instituto Federal do Norte de Minas Gerais, o presente capítulo pretende-se lançar luz em torno da proposta do curso Técnico Integrado em Vigilância em Saúde para o Ensino Médio (Visa) do campus avançado Janaúba. Ao debruçar criticamente sobre a proposta do Visa, bem como sua matriz curricular, o objetivo é examinar como as questões étnico-raciais aparecem no curso de inspiração freiriana.

Por uma educação antirracista: um pouco de história

O racismo, conforme define o professor de direito Sílvio Luiz de Almeida,

[10] Ibidem, p. 20.

> é uma forma sistemática de discriminação que tem a raça como fundamento, e que se manifesta por meio de práticas conscientes ou inconscientes que culminam em desvantagens ou privilégios para indivíduos, a depender do grupo social ao qual pertençam.[11]

Tomando o conceito apresentado do racismo é preciso destacar que este se manifesta em nossa sociedade a partir de três concepções, sendo elas: individualista, institucional e estrutural. A primeira concepção percebe o racismo como uma "patologia" ou "anormalidade" manifestada de forma individual ou entre grupos isolados e que dessa forma deve ser combatida no campo jurídico com aplicação de sanções civis. Assim, a concepção individualista tende a negar o racismo e admitir apenas o preconceito, ou seja, não haveria sociedades ou instituições racistas. Como bem observa Almeida, essa concepção é frágil, pois se apresenta "carente de história e reflexão sobre seus efeitos concretos"[12]. Não é possível pensar o racismo apenas da perspectiva individual, sem considerar o funcionamento das instituições que atuam, ainda que indiretamente, no sentido de conferir privilégios ou não com base na raça. Nesse sentido, constrói a concepção de racismo institucional, no qual "o domínio se dá com o estabelecimento de parâmetros discriminatórios baseados na raça, que servem para manter a hegemonia do grupo racial no poder"[13]. Por fim, as instituições reproduzem as regras e os padrões racistas presentes na sociedade, e dessa forma define-se a concepção de racismo estrutural, afinal o racismo é parte da ordem social.

---

[11] ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo estrutural**. RIBEIRO, Djamila (coord.). Feminismos plurais. São Paulo: Sueli Carneiro; Editora Jandaíra, 2020. p. 32.

[12] Ibidem, p. 37.

[13] Ibidem, p. 40.

As instituições, por outro lado, têm o papel fundamental de combater o racismo por meio de ações antirracistas efetivas, ou seja, investir efetivamente em políticas que tratem da questão racial a fim de promover a igualdade racial e econômica e o acesso aos espaços de poder, de cultura, de educação e de ciência. Mas para que essas conquistas ocorram essas instituições precisam ser provocadas. E ao longo dos anos os movimentos sociais têm exercido esse papel de provocar discussões e reflexões em várias frentes de atuação. Focaremos nas ações desses movimentos ligados à educação antirracista.

A luta do negro no Brasil por superação das desigualdades raciais, reconhecimento, reparação e valorização da identidade cultural tem sido incansável. E ao longo do século XX, os ativistas do movimento negro perceberam, apesar de entenderem não como única solução, a necessidade de se desenvolverem ações pedagógicas eficientes antirracistas como forma de superar as desigualdades raciais e sociais historicamente enraizadas em nosso país. A educação passa a ser percebida como papel estratégico para o movimento negro, afinal ela forma os quadros de intelectuais e políticos que estão à frente das tomadas de decisões e os postos no mercado de trabalho.[14]

Um dos primeiros movimentos no contexto republicano a chamar a atenção para a questão da educação voltada para a população negra foi a Frente Negra Brasileira (FNB), fundada em setembro de 1931, que teve como uma das suas ações de caráter formativo a criação de uma escola e de cursos matinais de alfabetização de jovens e adultos negros. A FNB ainda realizou

[14] GOMES, Nilma Lino. Diversidade étnico-racial, inclusão e equidade na educação brasileira: desafios, políticas e práticas. *In*: **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**. *[S. l.]*, v. 27, n. 1, 2011. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/19971. Acesso em: 11 out. 2022.

o I Congresso Afro-Brasileiro no Recife (1933) e o II Congresso Afro-Brasileiro na Bahia (1937), que, apesar de algumas críticas, tiveram importância para chamar a atenção para a questão racial para incentivar a produção acadêmica nesse campo.[15]

Já nos anos de 1940, foi fundado por Abdias Nascimento, Aguinaldo Camargo e Sebastião Rodrigues Alves o Teatro Experimental do Negro em resposta à ausência de negros nos palcos brasileiros. Além de formar atores e atrizes negros e montar inúmeras peças teatrais, o TEN atuou entrelaçando política, educação e arte. No espaço do TEN foram oferecidas aulas de alfabetização e iniciação cultural à população negra, realizaram congressos sobre a temática das relações raciais, contribuíram para a organização das mulheres, através da Associação das Empregadas Domésticas e do Conselho Nacional da Mulher Negra, promovendo cursos de dança, artesanatos, entre outros, alfabetização e ações assistencialistas. Em 1968, diante da repressão e perseguição violenta imposta pela ditadura civil-militar estabelecida no Brasil, Abdias do Nascimento foi obrigado a se exilar e, dessa forma, as atividades do Teatro Experimental foram encerradas.[16]

Durante os primeiros anos da ditadura militar, ao que se assistiu foi a desorganização de todas as iniciativas em torno da promoção da educação para a população negra ou das pesquisas sobre as questões raciais. Não havia estímulo para pesquisar e escrever sobre as relações raciais no Brasil. Lélia Gonzalez observa que o golpe militar silenciou a intelectualidade negra que vinha se formando desde os anos de 1930. A repressão levou à desmobilização das lideranças negras que se lançaram, nas palavras da antropóloga,

[15] Transformado em partido político em 1936, foi extinto com a instalação do Estado Novo em 1937. A entidade ainda sobreviveu por um ano sob o nome de União Negra Brasileira. Conf. PAULA, Cláudia Regina de. **Revista Acervo**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 2, p. 105-120, jul./dez. 2009.

[16] Ibidem.

"numa espécie de semiclandestinidade isolada das organizações propriamente clandestinas"[17].

Com a decretação do AI5 em 1968, a questão racial passou a ser vista como ato subversivo e passou a ser enquadrada pela Lei de Segurança Nacional. A partir de 1969, destacados nomes da intelectualidade brasileira que desde os anos de 1950 mostraram, por meio de suas pesquisas acadêmicas, que a estrutura socioeconômica pós-abolição era atravessada pela cor e que o preconceito racial impedia a integração social dos negros, como Roger Bastide e Florestan Fernandes, tiveram suas carreiras compulsoriamente interrompidas nas universidades.

Contudo, esse silenciamento não duraria por muito tempo. No início dos anos de 1970 vários movimentos articulando militância política, educação e arte surgiram. São retomadas as atividades de teatro negro em São Paulo pelo Centro de Cultura e Arte Negra (Cecan). No Rio Grande do Sul, o Grupo Palmares inicia a campanha pelo descolamento das comemorações do 13 de maio e em 20 de novembro de 1971 é lembrada a morte de Zumbi e o significado de Palmares. Nascia e florescia no Rio de Janeiro o movimento "soul" que posteriormente seria batizado de Black. Vale ressaltar que o movimento carioca, além dos trabalhadores negros, agregava estudantes secundaristas e universitários.

Os professores universitários e a intelectualidade negra voltavam a reivindicar seus espaços para discussão da questão do negro no Brasil. O Centro de Estudos Afro-Asiáticos, a Sociedade de Estudos da Cultura Negra no Brasil com a colaboração do Museu de Arte Moderna em 1974 promoveu a Semana Afro-Brasileira, acompanhada de seminários e palestras. Na Universidade Federal Fluminense, o Grupo de Trabalho André Rebouças realizava em 1975

[17] GONZALES, Lélia. O movimento negro na última década. *In*: GONZALES, Lélia; HASENBALG, Carlos. **Lugar de negro**. Rio de Janeiro: Editora Marco Zero, 1982. p. 30.

a Semana de Estudos sobre o Negro na Formação Social Brasileira. Na Escola de Artes Visuais de 1976, várias iniciativas, como oficinas de dança afro-brasileiras, capoeiras, cursos sobre valores culturais negros foram ministrados[18].

Ao final dos anos de 1970, o movimento negro se rearticulava e a formação do MNU – Movimento Negro Unificado contra a Discriminação Racial, resultado da união de entidades diversas do Rio de Janeiro e de São Paulo, "consistiu no mais importante salto qualitativo nas lutas da comunidade negra brasileira".[19]

A luta por resistência do negro será intensificada nos anos de 1980, fruto dos eventos anteriores, sendo traduzida na busca por maior participação política e na construção de legislações educacionais antirracistas. Um exemplo disso será Abdias do Nascimento, que, ao retornar do exílio, no processo de abertura política se elegeu deputado federal e apresentou em 1983 o Projeto de Lei 1.332 que versava sobre a educação antirracista. Apesar de não aprovado, o projeto representou importante marco e inspiração para legislações futuras.

Na Constituinte, em 1987, Carlos Hasenbalg publicizou várias reivindicações do movimento negro que evidenciavam a preocupação com a questão educacional. Entre as pautas apresentadas estavam a valorização do papel do negro na História do Brasil e a introdução da história da África nas matrizes curriculares, além da luta contra a discriminação racial, a ampliação do acesso do negro à educação bem como a participação dos professores e da intelectualidade negra na elaboração do currículo escolar.[20]

A Constituição brasileira promulgada em 1988 apresentou importantes avanços em relação ao reconhecimento da diversidade

[18] Ibidem.

[19] Ibidem, p. 64.

[20] PAULA, Cláudia Regina de. Op. cit.

étnica, social e cultural brasileira. Ao possibilitar o voto do analfabeto, ampliou o acesso de negros ao direito de participação no pleito. A luta dos quilombolas avançou com o reconhecimento do direito das comunidades remanescentes a alcançarem a propriedade das terras. No entanto, apesar de a Carta Magna estabelecer a educação como direito social acessível a todo cidadão brasileiro, nos anos seguintes se constatará que o campo educacional continuava "produzindo e reproduzindo no seu interior um quadro de desigualdades sociais"[21].

Ao longo dos anos de 1990, a questão educacional continuava sendo primordial no movimento negro que estabeleceu como meta a inclusão da história da África e do negro no Brasil nos currículos escolares. Nesse sentido, em 1996, em resposta à pressão do Movimento Negro, o governo do presidente Fernando Henrique Cardoso criou o Grupo de Trabalho Interministerial para Valorização da População Negra. O tema transversal Pluralidade Cultural foi incorporado aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). No entanto, o avanço foi pouco significativo, pois a questão racial aparecia de forma diluída no discurso da pluralidade cultural[22].

O novo Milênio chegou trazendo novos ares para a questão racial na política pública tanto no mundo como no Brasil. Dois eventos se destacam como marcos balizadores das discussões. Na África do Sul ocorreu a 3ª Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e Formas Correlatas de Intolerância, promovida pela Organização das Nações Unidas (ONU), e no Rio de Janeiro, a Conferência Nacional contra o Racismo e a Intolerância. Em ambos os eventos a discussão sobre a educação como espaço reprodutor de desigualdades apareceram como consenso, bem como a necessidade da criação de políticas educacionais que busquem alcançar o acesso de todos[23]. Nessas

[21] GOMES, Nilma Lino. Op. cit., p. 112.

[22] Ibidem.

[23] Ibidem.

discussões a noção de universalidade sofreu críticas, dando lugar à noção de equidade, ou seja, "é a garantia de acesso a um direito que deve ser para todos, mediado pela justiça social"[24].

Em 2003 é sancionada pelo presidente Luiz Inácio Lula da Silva a Lei 10.639/03, que estabelece a obrigatoriedade do ensino de história e culturas afro-brasileira e africana na educação básica. O Conselho Nacional de Educação aprovou o parecer em 2004 n. CNE/CP 003/2004, que institui as diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. Também foram criadas a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (Seppir), Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad) e as Coordenadorias de Promoção da Igualdade Racial, que também atuam no campo político organizacional e no apoio às causas raciais.

Resultado das reivindicações do movimento negro, as políticas públicas adotadas a partir de 2003 significaram importante avanço na construção de uma educação antirracista. Evidentemente, nesse ano que a Lei 10.639 completa 20 anos, muitas avaliações sobre os avanços, limites e desafios fazem-se necessárias. Em nosso instituto, os desafios em busca de uma educação antirracista e que valorize a cultura da população negra não têm sido poucos, mas também, por outro lado, temos colhido bons frutos.

Curricularização das questões raciais: as contribuições dos temas geradores

Paulo Freire defendia que educar é um ato de conhecimento da realidade concreta, a aproximação crítica da realidade. Para o

[24] FFREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1085-1114, out./dez. 2014. p. 101.

teórico, decodificar as sílabas de uma palavra sem compreender seu sentido social e político é algo que não fazia o menor sentido para o aluno. O ponto de partida do método freiriano seria o universo vocabular, no qual, ao entrar no contexto do educando, por meio da pesquisa, é retirado o vocabulário para ser utilizado na alfabetização.[25] A ideia é despertar o interesse pela leitura da palavra escrita a partir da problematização das situações reais. Nas palavras de Freire, "esse conjunto de representações de situações concretas possibilitava aos grupos populares uma 'leitura' da 'leitura' anterior do mundo, antes da leitura da palavra"[26].

O método de alfabetização que partia de "palavras geradoras" como metodologia posteriormente foi substituído pela metodologia dos Temas Geradores. Por meio dos temas geradores ocorre o processo de codificação-decodificação e problematização da situação. Dessa forma, há um esforço para a compreensão da realidade vivida objetivando alcançar um nível crítico de conhecimento da realidade, por meio da reflexão coletiva da prática social. A construção do conhecimento não é processo solitário, é algo que exige diálogo, debate intersubjetivo, trocas e complementações. E, ao propor a metodologia do Tema Gerador, Freire rompe com a verticalização do conhecimento e impulsiona como alternativa o diálogo entre sujeitos, e, por conseguinte, realidades diferentes.

Paulo Freire tem sua trajetória marcada pela defesa da educação que proporcione a liberdade, a aproximação crítica da realidade e a tomada de consciência.[27] Essa última parte da reflexão histórica e ação concreta que implica opções políticas e articula conhecimentos e valores para a transformação das relações sociais.

---

[25] GADOTTI, Moacir. **Pedagogia da práxis**. São Paulo: Cortez/Instituto Paulo Freire, 1998.

[26] FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1985. p. 23.

[27] Idem. **Conscientização**. São Paulo: Moraes, 1980.

Sujeitos conscientes são capazes de olhar a realidade de forma crítica, com disposição para rever posições, repelir preconceitos, se propor ao diálogo, olhar o mundo de forma indagadora, inquieta e autêntica[28].

Bell hooks, mulher negra que estudou em escola de alunos negros com professores predominantemente brancos que não dialogavam com sua realidade social, afirma que o contato com a pedagogia freiriana foi revolucionário em sua trajetória como educadora. Ela relata que estava quase desistindo da educação quando descobriu Paulo Freire e que ao conhecê-lo foi "profundamente tocada por sua presença, pelo modo com que sua maneira de ensinar exemplificava sua teoria pedagógica"[29]. Inspirada pelo método freiriano, ao se formar, em sua prática como professora, hooks adotou o que ela chama de pedagogia engajada, na qual professores e alunos têm voz em sala de aula e são fortalecidos e capacitados no processo de construção do conhecimento.

O método freiriano, ao propor a construção do conhecimento a partir da realidade, contribui para a proposta de matrizes curriculares que perpassem pela educação antirracista e decolonial. Bell hooks, ao pensar a realidade dos Estados Unidos, observa que não existem livros de história que tratam da vida cotidiana dos negros do Sul segregacionista, onde a grande maioria era analfabeta e dependia de racistas para ensinar a ler e a escrever. A reflexão a partir da proposta de Freire fez com que ela se movesse no sentido de romper essa lógica. Em suas palavras:

> Os escritos dele me proporcionaram um meio para situar a política do racismo nos Estados Unidos dentro de um contexto

[28] Idem. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.

[29] HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir:** a educação como prática da liberdade. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017. p. 31.

> global onde eu via meu destino ligado aos negros que lutavam em toda parte para descolonizar, transformar a sociedade.[30]

Semelhante ao que ocorre nos Estados Unidos, os livros didáticos de história no Brasil por muitos anos ficaram em silêncio em relação ao cotidiano dos negros no contexto de escravidão, retratando os negros escravizados apenas como indivíduos escravos, e não como pessoas com realidades e vivências diversas. Além disso, as estatísticas mostram que a população negra foi excluída durante anos dos espaços educacionais e a educação representou por anos elemento de agravamento das contradições e desigualdades sociais.

A escola bem como seu currículo escolar precisam se posicionar contra o sistema opressor e se comprometer com a formação de alunos negros conscientes. A educação precisa dialogar com os alunos e com sua realidade desenvolvendo a sensação de pertencimento que identifiquem o educando com os seus antepassados negros e os elementos afrorreferenciados em suas vidas, a percepção das desigualdades e das práticas racistas cotidianas.

A emancipação por meio da educação perpassa pelo empoderamento negro, ou seja, significa colocar o negro como sujeito ativo da mudança, comprometido cotidianamente com a luta pela igualdade. Para Paulo Freire, o processo de empoderamento dos grupos subalternizados se inicia com a consciência crítica da realidade aliada à prática transformadora.[31] Nesse sentido, o negro se empodera ao tomar consciência e ao questionar a realidade racista, suas causas históricas e seus desdobramentos na sociedade.

---

[30] Ibidem, p, 75.

[31] FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1986.

Atualmente tem se visto a banalização do termo empoderamento[32] sendo traduzido como algo individual ou como ação individual ou de grupo que usam do poder para perpetuar opressões. Porém bell hooks explica que empoderamento se relaciona com lutas coletivas ligadas ao antirracismo, antissexismo e outras diversas opressões, sendo que cotidianamente é necessário criar estratégias para alcançar a equidade.[33] Ao promover debates sobre representatividade na política, na universidade, nos postos de direção, no audiovisual e em vários outros espaços, a escola assume o compromisso com o empoderamento, com uma pedagogia engajada, capaz de mudar a vida de seus alunos.

A curricularização das questões étnico-raciais significa ampliar o foco dos currículos escolares para além da perspectiva etnocêntrica. Significa abrir espaço para refletir sobre as contribuições histórico-culturais dos povos originários e africanos e refletir criticamente para a desconstrução do senso comum e dos preconceitos entre alunos negros e não negros. É propiciar aos alunos o contato com a intelectualidade negra brasileira, indígena e africana, é dar visibilidade aos silenciados da história buscando refletir sobre a identidade e a diversidade cultural. É construir um currículo que propicia dialogar a partir da perspectiva raça, classe social e gênero. E, nesse sentido, os temas geradores, ao propor pensar a realidade contextualizada, propiciam reflexões mais amplas e consequentemente transformadoras dos sujeitos.

---

[32] Para saber mais sobre empoderamento ver BERTH, Joice. **Empoderamento**. RIBEIRO, Djamila (coord.). Feminismos plurais. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.

[33] HOOKS, Bell. **O feminismo é para todo mundo.** Políticas arrebatadoras. Rios de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2018.

A experiência do Visa: avanços e desafios para uma educação antirracista

O curso Técnico Integrado em Vigilância em Saúde para o Ensino Médio (Visa) começou a ser construído em 2016. O objetivo era oferecer à cidade de Janaúba e região um curso técnico na área de saúde que atendesse a carência por vigilantes em saúde. Além do conhecimento técnico científico, o curso nasceu com o intento de oferecer uma formação humanista, que entregasse a sociedade além do profissional de saúde, pessoas engajadas com a sociedade, capazes de pensar criticamente sobre o ser e sobre a nossa vida.

Um dos entendimentos dos professores que participaram da construção do projeto na época era a necessidade de romper com estrutura tradicional da organização em disciplinas. As disciplinas são consequência da verticalização do conhecimento e acabam produzindo a compartimentalização do conhecimento, impedindo, muitas vezes, o diálogo entre as áreas do conhecimento e a reflexão sobre a dinâmica e a complexidade da realidade humana. Como alternativa a essa organização tradicional, optou-se por adotar a metodologia freiriana de Temas Geradores. Os Temas Geradores como alternativa às disciplinas propõem a horizontalização do conhecimento, impulsionando o diálogo entre sujeitos e suas realidades diversas.

Portanto, a partir da metodologia de Temas Geradores, a matriz curricular do Visa foi dividido em três grupos de Temas Geradores, sendo:

1. Temas Geradores Essenciais Obrigatórios: são obrigatórios e dizem respeito aos temas geradores que compõem as quatro grandes áreas do conhecimento segundo a Base Nacional Comum Curricular (Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e

suas Tecnologias, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas) e a Formação Técnica e Profissional;

2. Temas Geradores Essenciais de Integralização Obrigatórios: são obrigatórios e dizem respeito aos Temas Geradores Interdisciplinares que integralizam saberes da formação técnica e propedêutica;
3. Temas Geradores Essenciais de Aprofundamento: são obrigatórios, porém, aqui os discentes têm autonomia de traçarem seu próprio itinerário formativo. Aqui eles terão a possibilidade de, cumprida a carga horária total de 200 (duzentas horas) destinadas para este fim, aprofundarem-se em uma determinada área de conhecimento ou na combinação entre elas.[34]

Esses Temas Geradores são organizados ao longo de 5 períodos com duração de 8 semanas cada, podendo ser trabalhados por um professor ou mais. Os Temas Geradores podem ser compartilhados entre docentes das áreas técnicas e das propedêuticas. Um exemplo, para ficar mais claro, é o Tema Gerador Essencial Obrigatório O homem e a saúde – a construção histórica do conceito de saúde e doença. Esse tema é compartilhado entre a professora de história e o professor da área de formação técnica e profissional. Assim como há outros temas compartilhados apenas entre os professores das propedêuticas, como o Tema Gerador Essencial Obrigatório Mestres do equilíbrio, do eletromagnetismo e suas relações ecológicas que é compartilhado entre os professores das áreas de física, química e biologia.

Esse diálogo entre as áreas de conhecimento possibilita romper com a compartimentalização do conhecimento, propiciando o diálogo entre as várias perspectivas e abordagens. Evidentemente,

[34] PROJETO PEDAGÓGICO DE CURSO TÉCNICO EM VIGILÂNCIA EM SAÚDE INTEGRADO AO ENSINO MÉDIO. Op. cit., p. 34.

essa proposta exige um esforço dos professores para manterem um diálogo constante na construção das aulas, projetos, seminários, pesquisas e atividades diversas propostas. Ressalta-se que as aulas podem ser dadas em alguns momentos juntas ou separadas.

Para a discussão proposta no presente capítulo foram escolhidos e analisados alguns ementários de Temas Geradores (Quadro 1)[35]. Também foram aplicados questionários com perguntas abertas e fechadas para 36 alunos do 2º e 3º anos do curso Visa. Ainda foram analisadas as autoavaliações do Tema Gerador Essencial Obrigatório: Africanidades e Brasilidades – Pretos e Indígenas na História do Brasil dos anos de 2021 e 2022.

O primeiro aspecto que observamos ao analisar os ementários dos Temas Geradores é que questões raciais não aparecem de forma explícita nas ementas, com exceção do Tema Gerador Essencial Obrigatório: Africanidades e Brasilidades – Pretos e Indígenas na História do Brasil[36] e do Tema Gerador Essencial de Aprofundamento: Tipos de direito: políticas afirmativas e direitos sociais no Brasil e no mundo. Apenas ao ouvir os alunos entrevistados e com os esclarecimentos das alunas colaboradoras da pesquisa foi possível perceber como as questões sobre a população negra aparecem nos temas.

[35] Para análise dos ementários a ajuda das bolsistas Ana Beatriz e Sofia, alunas do 3º ano Visa, foram fundamentais, tirando dúvida sobre conceitos das áreas técnicas e mesmo relatos sobre as abordagens adotadas pelos professores. A elas minha gratidão e admiração.

[36] O PPC passou por uma revisão e a partir de 2023 o Tema Gerador vai se chamar Relações Étnico-Raciais e Diversidade Cultural e será rodada com nova ementa no 2º ano, e não no 3º ano como acontecia com o tema gerador Africanidades e Brasilidades – Pretos e Indígenas na História do Brasil.

QUADRO 1 – Temas geradores e suas áreas de conhecimento do curso Técnico Integrado em Vigilância em Saúde para o Ensino Médio

TEMA GERADOR	ÁREA DE CONHECIMENTO
A geografia de um corpo que "fala" – os recursos da linguagem verbal e não verbal presentes no Vale do Gurutuba, os percursos do rio e uma mulher chamada Eulália: a história e a cultura que se traduzem em língua, linguagem e seus elementos da comunicação	Linguagens e suas tecnologias
Sociedades, Poder e Políticas nas Américas	Ciências Humanas e Sociais Aplicadas
Africanidades e Brasilidades – Pretos e Indígenas na História do Brasil	Ciências Humanas e Sociais Aplicadas
Brasil: História, Direitos e Cidadania	Ciências Humanas e Sociais Aplicadas
Território e a Vigilância em Saúde	Formação Técnica e Profissional
História de Saúde Mental no Brasil	Formação Técnica e Profissional
O homem e a saúde – construção histórica do conceito de saúde e doença	Formação Técnica e Profissional
Cultura material e imaterial, patrimônio e diversidade no Norte de Minas, em Minas, no Brasil e no mundo	Ciências Humanas e Sociais Aplicadas
História das Mulheres e Relações de Gênero	Ciências Humanas e Sociais Aplicadas
Tipos de direito: políticas afirmativas e direitos sociais no Brasil e no mundo	Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

Fonte: PROJETO PEDAGÓGICO DE CURSO TÉCNICO EM VIGILÂNCIA EM SAÚDE INTEGRADO AO ENSINO MÉDIO. IFNMG, campus avançado Janaúba, 2022.

Os Temas Geradores escolhidos são na maioria deles das áreas de ciências humanas e sociais aplicadas, sendo predominantemente trabalhada pelos professores da própria área individualmente ou compartilhada. Há temas que contam com a colaboração dos professores da área de Linguagens (Quadro 1). A partir das análises das ementas e das respostas dos alunos, percebe-se que os temas que

contam com a participação de professores das áreas das Ciências Humanas e/ou Linguagens são os que mais se dedicam a tratar da questão da diversidade e das lutas políticas da população negra, dos textos escritos por autores negros e das abordagens a partir da perspectiva raça, classe e gênero.

O Tema Gerador Essencial Obrigatório A geografia de um corpo que "fala" – os recursos das linguagem verbal e não verbal presentes no Vale do Gurutuba, os percursos do rio e uma mulher chamada Eulália: a história e a cultura que se traduzem em língua, linguagem e seus elementos da comunicação são trabalhados por duas professoras da área de linguagem. Além dos tipos de linguagens, são abordadas variações linguísticas, considerando a norma-padrão e as variedades regionais e sociais, focando a diversidade, cultura e história do falar gorutubano. É importante destacar que as origens de Janaúba estão ligadas à história dos Quilombos Gurutubanos que se formaram ao longo do rio Gorutuba[37]. Portanto, dar voz ao povo gurutubano possibilita aos alunos conhecerem a diversidade cultural da região na qual estão inseridos, além da valorização da riqueza linguística existente no norte mineiro. Como já citado, Paulo Freire destaca a importância de entender o universo dessas palavras, ou seja, fazer a "leitura" da "leitura" para problematizar o mundo real. É buscar pensar como a linguagem se relaciona com a história do povo negro e como muitas vezes o preconceito linguístico perpassa pela discussão do racismo.

Outro tema gerador que se dedica à diversidade cultural e a história local é o da cultura material e imaterial, patrimônio e

[37] Atualmente a localização dessas comunidades constitui um ponto de confluência entre os municípios de Jaíba, Gameleira, Monte Azul, Catuti, Pai Pedro, Porteirinha e Janaúba. Conf. FILHO, Aderval Costa. **Os Gurutubanos:** territorialização, produção e sociabilidade em um quilombo do centro norte-mineiro. Tese (Doutorado em Antropologia) - Universidade de Brasília, Brasília, 2008.

diversidade no Norte de Minas, em Minas, no Brasil e no mundo. O tema aborda os conceitos de patrimônio, cultura, identidade, memória e etnicidade, além de apresentar um pouco da legislação brasileira de proteção do patrimônio e levar os alunos a pesquisarem sobre a diversidade no Norte de Minas. A discussão da disciplina parte da desconstrução da ideia de patrimônio "pedra e cal", elitizado e etnocêntrico, buscando levar os alunos a ampliarem o conceito de patrimônio histórico e artístico. O conceito de cultura também passa por um processo de problematização, pois, apesar de os alunos definirem muitas vezes corretamente, há uma dificuldade para exemplificação. Muitas vezes eles não dão conta de perceberem no seu próprio cotidiano a cultura material e imaterial expressa na dança, religiosidade, culinária, cultura, entre outros elementos afrorreferenciados.

Nas ementas dos Temas Geradores que tratam sobre a história das Américas e sobre a história do Brasil há uma preocupação em discutir a questão da exploração e escravidão sofrida pelo negro e indígena durante o período colonial e como o processo das independências e da formação dos estados nacionais na América Latina contribuíram para a estruturação da sociedade racista em que a sociedade atual está inserida. Há também o trabalho de reflexão e comparação com a realidade dos Estados Unidos, buscando pensar as similitudes e diferenças dos processos de escravidão e de racismo no continente americano.

Ainda sobre os Temas Geradores conduzidos pela área de ciências humanas, vale destacar o tema de aprofundamento História das Mulheres e Relações de Gênero, que, apesar de ser optativo, tanto em 2021 no contexto das atividades remotas como em 2022, já presencialmente contou com uma sala cheia, sobretudo por alunas. Nesse tema, além de tratar da história da mulher e da construção do ser mulher nas diferentes épocas, discutir gênero como categoria de análise, o feminismo e suas ondas, há espaço para as/os

participantes pesquisarem sobre o feminismo negro e as principais teóricas e escritoras desse movimento como bell hooks, Angela Davis, Lélia Gonzalez, Granda Kilomba, Chimamamanda Ngozi Adichie e Djamila Ribeiro. Ao ter contato com essas mulheres, além da representatividade, as/os discentes têm contato com conceitos e discussões completamente novos para eles, como o próprio feminismo negro, a interseccionalidade, violência e sexualização da mulher negra. Nesse momento vale inclusive lembrar de bell hooks que fala da sua lembrança das professoras negras, que assumiam a missão de educar, ainda que sem tocar no termo feminismo, para resistirem eficazmente ao racismo e à supremacia branca, bem como exigindo, das alunas, excelência acadêmica.[38]

Historicamente, como já visto, a educação se apresentou como ponto demarcador das desigualdades, excluindo dos espaços escolares brasileiros as pessoas negras. As lutas dos movimentos sociais no período de abertura e nos anos seguintes da Nova República contribuíram para que órgãos, legislações e ações afirmativas fossem criadas para garantir o acesso à educação. Quando o assunto é saúde, o quadro pouco se difere. Pesquisas mostram como as disparidades sociais ficam evidenciadas quando o assunto é saúde. Por exemplo, a Razão de Mortalidade Materna por causas obstétricas em 2018 foi de 68,1% para mulheres negras. O risco de morte por covid-19 para mulheres pretas gestantes e puerpérias foi 69% maior que o risco de mulheres brancas e 30% maior entre mulheres pardas em relação à mulher branca. Assim como o impacto da covid-19 foi maior entre a população pobre, sobretudo negra, entre os quais o número de mortes também foi maior entre janeiro e junho de 2020.[39]

---

[38] HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir**. Op. cit.

[39] MARINHO, Fátima. **A desigualdade racial em saúde:** a importância do quesito raça/cor nos sistemas de informação. Disponível em: https://pp.nexojornal.com.br/opiniao/2020/

Os dados armazenados e analisados pela Vigilância em Saúde são importantes para exigir dos gestores políticas públicas assertivas para combater as desigualdades e o racismo na saúde. E essas discussões, evidentemente, perpassam pelos Temas Geradores da área técnica de Vigilância em Saúde que, ao serem trabalhados de forma interdisciplinar entre as áreas das ciências humanas e sociais aplicadas, das Linguagens e de Formação Técnica e Profissional ou mesmo individualmente pelos professores da área técnica, possibilitam construir com os alunos os conceitos de doença e de saúde ao longo da história até chegar aos conceitos atuais, as origens do Sistema Único de Saúde no processo de redemocratização, valorizando a atuação dos movimentos sociais, considerando ainda as discussões em torno da Política Nacional de Saúde Integral da População Negra que reafirmou o princípio de equidade priorizando a atenção em saúde dos grupos subalternizados.[40] Ao analisar a territorialização, a saúde da mulher e a saúde mental, as discussões perpassam pela perspectiva de gênero, raça e classe.

Fechando as análises das ementas, destaca-se o Tema Gerador Essencial Obrigatório Africanidades e Brasilidades – Pretos e Indígenas na História do Brasil sob responsabilidade da professora de história. Nesse tema os alunos têm contato com o conceito de racismo e suas categorias, as teorias raciais do século XIX e início do XX, a história do movimento negro por direitos sociais e civis no Brasil, as políticas de Ações Afirmativas e o estudo das populações indígenas no Brasil e das políticas indigenistas. Ao analisar a autoavaliação e atividades dos alunos que cursaram o tema em 2021 por aulas remotas e em 2022 presencialmente percebe-se que

---

A-desigualdade-racial-em-saúde-a-importância-do-quesito-raçacor-nos-sistemas-de-informação. Acesso em: 28 dez. 2022.

[40] Conf. Ministério da Saúde (BR). Portaria MS/GM nº 992, de 13 de maio de 2009. Institui a Política Nacional de Saúde Integral da População Negra. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. 14 maio 2009.

38% dos alunos desconheciam termos como racismo estrutural e institucional, interseccionalidade, multiculturalismo, racismo ambiental e 42% já haviam escutado esses termos, mas não sabiam defini-los ou exemplificá-los. Muitos também tinham dúvidas sobre o reconhecimento enquanto pessoas negras e demostraram desconhecimento sobre o funcionamento das políticas de cotas.

Como conclusão do Tema Gerador a turma de 2022 apresentou o seminário realizado tendo como referência artigos acadêmicos e capítulos de livros que foram selecionados a partir de dois grandes temas. O primeiro tema tratou das *Políticas Afirmativas*, sendo subdivididos em dois grupos que trabalharam a questão dos povos indígenas e a questão da mestiçagem e a discussão sobre as cotas. O segundo tema versou sobre Gênero, raça e classe no Brasil, sendo os grupos subdivididos em violência contra a mulher negra, as mulheres indígenas na sociedade e a violência policial contra a população LGBTI negra.

A avaliação dos alunos sobre esse trabalho foi muito positiva, sobretudo, pois trouxeram a eles visões de temáticas completamente alheias que muitas vezes passavam despercebidas. Foi um momento muito rico, pois durante as apresentações os grupos relacionaram fatos da vida cotidiana tanto local como nacional e também temáticas trabalhadas nas disciplinas técnicas para dialogar com as discussões propostas no artigo.

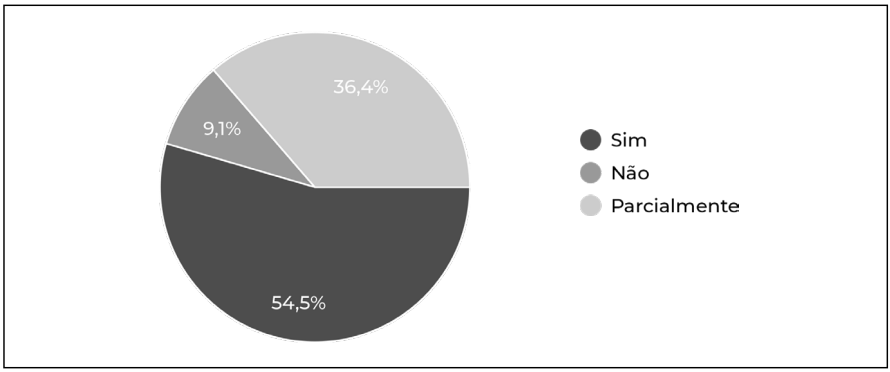
A percepção dos alunos

Foram entrevistados por meio de questionários com questões objetivas e abertas 36 alunos, objetivando analisar a presença da temática étnico-racial nos temas geradores do curso de Vigilância em Saúde. Dos entrevistados, 28,6% são discentes do 2º ano e 71,4% são do 3º ano. Declaram serem negros (pretos ou pardos) 72,8% e

27,3% brancos. A faixa etária dos alunos consultados varia entre 16 e 19 anos.

Segundo a percepção da maioria dos discentes, os Temas Geradores abordam as questões étnico-raciais (Gráfico 1), mas é importante destacar que muitos apontam nas respostas abertas que essa temática deveria ser abordada de forma mais frequente e/ou muitas vezes quando são tratadas não aparecem de forma explícita. Os alunos apontaram ainda o interesse pela temática e a necessidade de promover mais espaços de discussões sobre a questão do racismo e as formas de combatê-lo.

GRÁFICO 1 – Percepção sobre a abordagem das questões étnico-raciais segundo os alunos do curso Técnico Integrado em Vigilância em Saúde



Fonte: Questionário realizado com os alunos do Curso Visa

Sobre a questão indígena a percepção dos alunos nos mostra que é necessário avançar mais na inclusão dessa temática tanto nos temas geradores sob responsabilidade das ciências humanas e sociais aplicadas e das linguagens como das áreas de formação técnica. Ao serem questionados sobre a abordagem das questões étnico-raciais na perspectiva do indígena, 45,5% apontam que a temática é tratada de forma parcial, 27,3% indicam que o tema é

apontado de forma suficiente e 27,3% não percebem a abordagem durante o desenvolvimento dos temas geradores.

Outro ponto importante a se destacar da percepção dos alunos é que a abordagem das questões étnico-raciais não aparecem de forma tão explícita nas disciplinas da área técnica, apesar de os discentes apontarem que as discussões sobre a situação da população negra aparecem nas análises relacionadas à saúde pública e sua atenção integral. Uma das respostas sobre a questão da população negra e a saúde, ao falar sobre o racismo, o aluno destaca que: "Na saúde é visto como um fator, mas não é visto como um ponto para debatermos e buscar medidas para acabar com este"[41]. É possível verificar na resposta do aluno que há uma urgência por políticas públicas ou soluções para que de fato haja a promoção, a vigilância e a atenção integral à saúde da população negra.

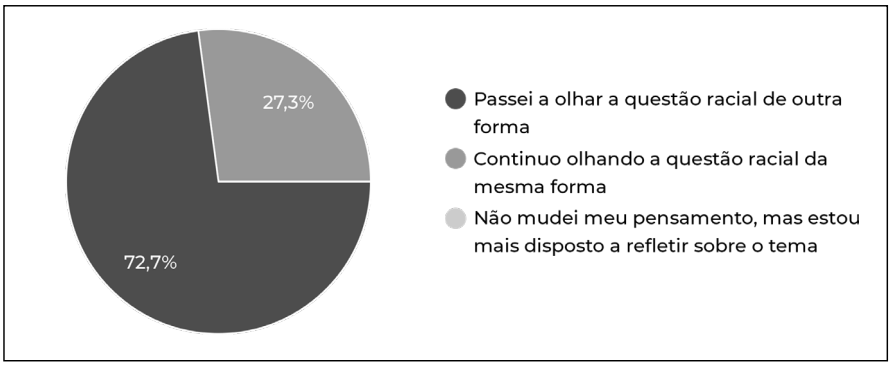
Ao serem questionados sobre os Temas Geradores que mais abordam as questões étnico-raciais, os alunos apontaram aqueles ministrados pelos professores das Ciências humanas e sociais aplicadas, ou seja, história, geografia e sociologia. E também apontaram os temas trabalhados pelos professores de Língua portuguesa, Língua espanhola e Literatura. Isso não se apresenta como um problema, pois afinal pelo perfil e engajamento dos próprios professores há uma identificação com a temática, facilitando o diálogo e a problematização das questões raciais.

Apesar de os alunos cobrarem mais espaços de discussões em relação às questões étnico-raciais, as respostas indicam que eles se sentem mais letrados sobre as questões raciais. Ou seja, eles têm mais condições de discutirem sobre racismo estrutural e institucional, feminismo negro, interseccionalidade, atenção integral à saúde da população negra, ações afirmativas e questões

[41] Resposta do aluno em entrevista do curso Técnico Integrado em Vigilância em Saúde.

sobre desigualdade do que quando entram no IFNMG. Eles apontam uma mudança na percepção sobre as questões étnico-raciais, 72,7% passaram a olhar a questão racial de outra forma (Gráfico 2).

GRÁFICO 2 – Percepção sobre a mudança no olhar sobre as questões étnico-raciais segundo os alunos do curso Técnico Integrado em Vigilância em Saúde



Fonte: Questionário realizado com os alunos do Curso Visa

As respostas dos alunos apontam avanços, pois demostram que por meio dos Temas Geradores a questão das relações étnico-raciais tem sido problematizada e tem alargado os horizontes dos educandos em relação à questão dos negros, e é possível perceber, ainda, a ampliação do vocabulário racial entre os alunos. Por outro lado, as percepções dos alunos indicam também desafios, pois as reflexões não têm chegado a todos e aqueles que têm maior compreensão sobre o pertencimento do negro e as dinâmicas raciais ainda sentem falta de mais espaços de diálogo. Apesar de que a demanda dos alunos por mais espaços de discussão nasce, ainda que inconscientemente, da necessidade de desconstruir pensamentos racistas e preconceituosos e isso demonstra inquietude diante da realidade. Outro ponto que se faz necessário avançar é sobre as discussões em torno da questão indígena, garantindo maior aplicabilidade da Lei 11.645/08.

Considerações finais

O projeto pedagógico do curso Visa, desde 2016, já passou por várias reformulações. Por ser uma proposta que se pretende ser inovadora, apresenta muitos desafios. E apesar de alguns percalços pelo caminho, o projeto do Visa tem produzido seus frutos. Entre eles, está a construção de uma educação antirracista, crítica e engajada. Mas dá trabalho...

Romper com o conhecimento verticalizado, compartimentado das disciplinas não é fácil, pois para muitos colegas professores o terreno do tradicional é mais seguro, já está pronto, não é trabalhoso, já é replicado há anos. Bell hooks observa que "o compromisso profundo com a pedagogia engajada é cansativo para o espírito"[42]. Muitas vezes nadar contra a corrente produz efeitos negativos, principalmente nesse momento em que forças conservadoras criminalizam o pensamento progressivo. Mas, ainda assim, o IFNMG é um espaço privilegiado, pois a todo instante encontramos professores engajados que com seus métodos e estilos de ensino diversos proporcionam condições para a construção do conhecimento pelos educandos, tirando da subalternidade e colocando-os na posição de sujeitos. E no campus Janaúba não é diferente. O engajamento dos professores das ciências humanas, das linguagens e das áreas técnicas faz a diferença na educação como prática da liberdade e para construção de uma educação antirracista, e que bom poder contar com eles nessa empreitada.

> A sala de aula, com todas as suas limitações, continua sendo um ambiente de possibilidades. Nesse campo de possibilidades temos a oportunidade de trabalhar pela liberdade, de exigir de nós e dos nossos camaradas uma abertura da mente e do coração que nos permita encarar a realidade ao mesmo tempo

[42] HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir**. Op. cit., p. 267.

em que, coletivamente, imaginamos esquemas para cruzar fronteiras, para transgredir. Isso é a educação como prática da liberdade.[43]

Referências

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo estrutural**. RIBEIRO, Djamila (coord.). Feminismos plurais. São Paulo: Sueli Carneiro; Editora Jandaíra, 2020.

BERTH, Joice. **Empoderamento**. RIBEIRO, Djamila (coord.). Feminismos plurais. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.

FILHO, Aderval Costa. **Os Gurutubanos:** territorialização, produção e sociabilidade em um quilombo do centro norte-mineiro. Tese (Doutorado em Antropologia) - Universidade de Brasília, Brasília, 2008.

FREIRE, Paulo. **Conscientização**. São Paulo: Moraes, 1980.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1985.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1986.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1085-1114, out./dez., 2014.

GADOTTI, Moacir. **Pedagogia da práxis**. São Paulo: Cortez/Instituto Paulo Freire, 1998.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade étnico-racial, inclusão e equidade na educação brasileira: desafios, políticas e práticas. *In*: **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**. [S. l.], v. 27, n. 1, 2011. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/19971. Acesso em: 11 out. 2022.

GONZALES, Lélia. **O movimento negro na última década**.

[43] Ibidem, p. 273.

HASENBALG, Carlos. **Lugar de negro**. Rio de Janeiro: Editora Marco Zero, 1982.

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

HOOKS, bell. **O feminismo é para todo mundo.** Políticas arrebatadoras. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2018.

JESUS, Marize Conceição de. O regime militar e a questão racial: o interdito. *In:* XVII ENCONTRO DE HISTÓRIA DA ANPUH RIO. **Anais...**, Rio de Janeiro, 2016. Disponível em: 1465860689_ARQUIVO_TEXTOCOMPLETOPARAANPUH.pdf. Acesso em: 20 out. 2022.

MARINHO, Fátima. **A desigualdade racial em saúde:** a importância do quesito raça/cor nos sistemas de informação. Disponível em: https://pp.nexojornal.com.br/opiniao/2020/A-desigualdade-racial-em-saúde-a-importância-do-quesito-raçacor-nos-sistemas-de-informação. Acesso em: 28 dez. 2022.

PACHECO, Eliezer (org.). **Institutos Federais:** uma revolução na educação profissional e tecnológica. Brasília, São Paulo: Fundação Santillana, Moderna, 2011.

PAULA, Cláudia Regina de. **Revista Acervo**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 2, p. 105-120, jul./dez. 2009.

PROJETO PEDAGÓGICO DE CURSO TÉCNICO EM VIGILÂNCIA EM SAÚDE INTEGRADO AO ENSINO MÉDIO. IFNMG, campus avançado Janaúba, 2022.

Capítulo 7

NEABI/CAMPUS JANUÁRIA: AVANÇOS E DESAFIOS NA IMPLEMENTAÇÃO DAS LEIS 10.639/03, 11.645/08 E 12.711/12

Leandro de Aquino Mendes
Zildete Lopes de Souza
Rosemere Freire Fonseca
Mariana Alves Rodrigues
Jailton Lopes da Silva
Rosimeire Alves de Souza

As discussões acerca das questões relacionadas à diversidade cultural vêm ganhando notoriedade nos últimos tempos. No âmbito educacional, o reconhecimento e a valorização da diversidade ganham espaço por meio de políticas públicas de reparação e ações afirmativas que garantem o acesso e o debate no contexto da educação brasileira.

Pensar uma educação para todos no Brasil, considerando sua magnitude populacional, extensão territorial e diversidade cultural pressupõe a implementação de políticas públicas que percebam as desigualdades na sociedade para que a educação seja, de fato, democrática. Diante disso, buscando o reconhecimento e a valorização da diversidade própria do povo brasileiro, em 9 de janeiro de 2003, após intensas reivindicações especialmente do

Movimento Negro, foi aprovada a Lei 10.639/03. Essa lei altera a Lei de Diretrizes e Bases determinando a inclusão no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", além de estabelecer o Dia Nacional da Consciência Negra no calendário escolar.

Mais tarde, em 10 de março de 2008, essa lei é modificada pela 11.645, que a complementa incluindo o ensino da cultura e história indígenas, datando assim um novo marco para a democratização do ensino no país ao determinar que, "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" (BRASIL, 2008).

O fato de a Lei 11.645/08 estabelecer como diretriz e base da educação nacional a obrigatoriedade de incluir no currículo oficial da rede de ensino a temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena" demonstra o reconhecimento pela escola da história da população negra e indígena que, por décadas, foi invisibilizada. De acordo com Nilma Lino Gomes,

> a escola, enquanto instituição social responsável pela organização, transmissão e socialização do conhecimento e da cultura, revela-se como um dos espaços em que as representações negativas sobre o negro são difundidas. E por isso mesmo ela também é um importante local onde estas podem ser superadas. (GOMES, 2003, p. 77)

Assim, a Lei 11.645/08 consolidou-se a fim de garantir a valorização da diversidade cultural, racial, econômica e social na educação formal brasileira. O antropólogo Kabengele Munanga (2005) afirma que para se garantir a sobrevivência do grupo é preciso criar a "adesão, a unidade, a solidariedade e a identidade" que são possíveis a partir da valorização das especificidades do grupo, da

sua cultura, religião, sua língua, visão de mundo e outros valores do grupo, comunidade, nação, etc. Sendo assim, é fundamental que se estude, conheça e valorize a história e a cultura negra e indígena como indica o parágrafo primeiro da Lei 11.645:

> § 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. (BRASIL, 2008)

A inclusão da história e da cultura afro-brasileira e indígena nos currículos da educação básica garantida por leis tem o objetivo de diminuir a desigualdade social, além de minimizar a desigualdade racial dentro das instituições de ensino e "representa uma resistência à colonialidade e possibilidades de uma educação mais alargada que considere saberes produzidos por diferentes processos educativos e que em geral encontram-se marginalizados" (VIEIRA CRUZ; NASCIMENTO, 2020, p. 260).

O parágrafo segundo do artigo 26 da Lei 10.639 de 2003 não foi modificado pela lei 11.645 em 2008, permanecendo a orientação de que os conteúdos referentes à história e à cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros deverão ser ministrados no âmbito de todo o currículo escolar. Pensando os currículos como territórios de disputas e debates, pode-se entender que ambas as leis são fruto da ação política e da luta social de povos cuja história ainda é pouco conhecida. Desse modo, "mostram-se caminhos para a construção de uma educação antirracista que acarrete uma ruptura tanto

epistemológica como curricular" (VIEIRA CRUZ; NASCIMENTO, 2020, p. 260).

A interdisciplinaridade entre os docentes das diversas áreas de conhecimento na escola é fundamental para uma prática intensa, duradoura e efetiva. Segundo Gomes, o educativo é eminentemente cultural e que a relação ensino/aprendizagem se constrói no campo dos valores, das representações e de diferentes lógicas. Não lidamos somente com processos cognitivos. Gomes aponta ainda como uma tarefa necessária para o campo da pesquisa educacional "destacar aspectos pouco explorados da cultura negra, resgatar a história da África e da sua cultura e as semelhanças existentes entre esse continente e a sociedade brasileira" (GOMES, 2003, p. 84).

Debater as tragédias e exclusões vividas por negros e indígenas é necessário, mas o currículo não pode se limitar a isso, sendo importante valorizar os saberes originários e buscar perceber o mundo e sua história pelo olhar desses povos, pois, nas palavras de Munanga, "ninguém se sentiria orgulhosamente membro de sua família, de sua comunidade religiosa, de sua linhagem, de sua etnia e de sua nação, se, durante o processo de educação e socialização, não fossem enfatizado e inculcado os valores positivos dessas comunidades de pertencimento" (MUNANGA, 2005, p. 177).

A cultura afro-brasileira e indígena diz muito sobre nossa história. Através das manifestações culturais celebramos os costumes e tradições do povo brasileiro que muito se devem aos povos originários. Contamos nossas histórias através das nossas ações e a cultura é a forma de dizer o quanto de histórias temos para contar e quão alegres somos. A Cultura Negra e Indígena não é exclusiva do povo negro e indígena, mas sim do Brasil. Não podemos falar de construção do país sem a força e resistência desses povos. Nesse sentido, a educação é a melhor forma de se construir essa consciência, já que a escola se configura como um ambiente de formação de sujeitos.

No intuito de fomentar ações afirmativas no IFNMG - campus Januária, no ano de 2015, deu-se início a estruturação do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas (Neabi). Pensado como parte essencial das Leis 10.639/03 e 11.645/08, o núcleo tem como foco as questões étnico-raciais na perspectiva de que ações de enfrentamento sejam efetivadas e não fiquem às margens do ensino, ao contrário, que sejam encaradas com a devida relevância nos diversos campos de atuação (ensino, pesquisa e extensão) do IFNMG, promovendo, ampliando e estimulando a reflexão para o combate à discriminação racial que, entranhada nas estruturas institucionais, são recorrentes no nosso cotidiano. Como salienta a pesquisadora Lilia Schwarcz,

> [...] ações afirmativas representam mais do que uma política imediata; apresentam-se como estratégia política para a abertura de um processo de negociação a prazo longo, e como reação à pressão interna e externa, sobre as maneiras como a sociedade brasileira responde à desigualdade. Implicam, ainda, a abertura de um diálogo sobre critérios de reconhecimento e de autorreconhecimento e a releitura de uma memória histórica, feita de tantas seleções e esquecimentos. Permitem, por fim, que se nomeiem outras histórias que implicam estratégias de orgulho e de lembrança. (SCHWARCZ, 2005, p. 123)

Nesse contexto, o Neabi/Campus Januária se transfigura em condutor das diversas estratégias de ações afirmativas voltadas para a construção de uma educação que preza pela equidade e pela diversidade. Essa condução nos colocou um enorme desafio: como vencer a resistência às ações afirmativas e promover o engajamento dos servidores da instituição nessa política de promoção da diversidade étnico-racial pautada em uma postura antirracista?

A resistência às ações afirmativas ainda é uma das principais barreiras no enfrentamento do racismo. Este se apresenta em todos os espaços, afetando a sociedade em todas as dimensões, não apenas o sujeito em sua individualidade. Sabendo disso, não podemos negligenciar tais fatos, mas sim estar atentos, principalmente dentro do espaço escolar, que pode ser um espaço de consolidação de práticas antirracistas a partir de um conjunto de ações que busquem, sobretudo, romper com a estrutura vigente, que legitima tais práticas. Isso de fato só vai acontecer se grande parte da comunidade acadêmica entender que é responsabilidade de todos conhecer nossa história e lutar por um país melhor.

Carlos Lopes, no Relatório Brasileiro de 2005 de Direitos Humanos do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento, enfatiza as condições de vida de grande parte da nossa população que sofre com privações das mais variadas. Segundo Lopes,

> [...] o Brasil convive, há séculos, com uma barreira que trava o desenvolvimento humano de parte significativa de sua população: o racismo, que se apresenta como um obstáculo de caráter tanto institucional (por meio de políticas que ignoram a população negra e indígena) quanto socioeconômico (por meio da desigualdade social que segrega parte da população nas áreas mais pobres do país). (LOPES, 2005, p. 9)

Nesse sentido, é preciso conhecer e reconhecer a importância da efetividade das políticas afirmativas existentes para romper com a situação descrita. O papel das instituições de ensino e daqueles que nelas atuam é fundamental para a mudança dessa realidade. Infelizmente, muitos profissionais que atuam na educação ainda não foram capacitados para implementar essas políticas afirmativas e, muitas vezes, mostram-se resistentes com relação a essas medidas. Isso foi perceptível nos primeiros

momentos de implantação do Neabi no Campus Januária, quando foram observados dois posicionamentos distintos por parte dos docentes. De um lado, aqueles que entenderam a importância da causa e das necessidades de aprofundamento das discussões, bem como de ações efetivas; de outro, aqueles que ainda não compreenderam a importância e, por vezes, se isentam do envolvimento nas ações de visibilidade e acolhimento dessas medidas. Normalmente, a discussão sobre a temática é designada a grupos específicos, ficando, muitas vezes, restrita aos profissionais da área de Ciências Humanas e Linguagens, eximindo-se assim o envolvimento de outras áreas que, em muitos casos, mantêm matrizes padronizadas, com modelos curriculares predominantes voltados para conteúdos que limitam as discussões ou a inclusão de novas perspectivas de ensino, perpetuando, dessa forma, práticas históricas de exclusão.

Essa situação tem gerado consequências tanto para a população negra, que é alijada de espaços e de representatividade, como também para a instituição que lida com os altos índices de evasão, provocados, muitas vezes, pelo não atendimento às necessidades desse grupo. Precisamos ser sensíveis e hábeis em direcionar positivamente as relações entre pessoas de diferentes pertencimentos étnico-racial, no sentido do respeito e da correção de comportamentos e atitudes preconceituosas.

Mesmo diante do não engajamento de algumas áreas, o Neabi/Campus Januária, desde sua criação, mostrou-se empenhado e comprometido na implementação de ações afirmativas de combate a discriminações étnicas, raciais, religiosas e de gênero, promovendo assim uma educação antirracista e que respeita a diversidade. Assim, este relato de experiência tem como objetivo descrever as ações desenvolvidas pelo Neabi para tornar as Leis 10.639/2003, 11.645/2008 e 12.711/2012 mais efetivas no Campus Januária.

As Leis 10.639/03 e 11.645/08: Neabi/Campus Januária em ação

Segundo o último Censo (2010), o município de Januária, com pouco mais de 65 mil habitantes, possui 42.119 pardos, 9.140 pretos e 13.504 brancos. Pretos e pardos somados constituem, segundo dados do IBGE, 78% da população autodeclarada. Em São João das Missões, município próximo a Januária, encontra-se a Terra Indígena Xakriabá. Os indígenas, naquele município, eram um total de 7.702, sendo que, no mesmo censo, o povo Xakriabá era contabilizado num total de 9.221 pessoas. Situado nesse contexto, o IFNMG/campus Januária vê-se cada vez mais comprometido e empenhado em promover uma educação pública de qualidade que respeita a diversidade e a pluralidade. Com o intuito de fortalecer e intensificar as ações que já estavam sendo desenvolvidas nesse sentido, em 2016, um grupo de professores da área das humanidades e linguagens criou institucionalmente o Núcleo de Estudos e Pesquisas Afro-Brasileiros e Indígenas (Neabi), que, para além de ações individuais de pesquisa e extensão – que já vinham sendo realizadas há tempos pela professora Dra. Suzana Alves Escobar, em suas pesquisas acadêmicas acerca do povo Xakriabá – passou a contar com a dedicação de um grupo de docentes e servidores técnico-administrativos de forma coordenada e ativa, levando assim as discussões acerca das temáticas indígenas e afro-brasileiras para os discentes de forma contínua, e não apenas limitando-se a datas comemorativas uma vez por ano.

Assim, o Neabi/Campus Januária, ao longo dos seus seis anos de existência, vem implementando diversas ações que visam à inclusão da história e cultura afro-brasileira, africana e indígena nos currículos da educação básica. O núcleo é composto por professores das diferentes áreas do conhecimento: História, Geografia, Artes, Ciências Sociais, Língua Portuguesa e Educação Física. Essa diversidade é extremamente positiva, pois favorece a

implementação e execução de projetos de ensino que possibilitam o ensino de temáticas étnico-raciais de forma ampla e que colocam em evidência toda a riqueza e diversidade da cultura afro-brasileira, africana e indígena.

Dessa forma, o Neabi/Campus Januária tem se empenhado na execução de projetos de ensino, extensão e pesquisa e também na realização de eventos que buscam valorizar o legado da cultura indígena e afro-brasileira para a nossa sociedade, num processo de ensino-aprendizagem em que principalmente os discentes compreendam a importância dos povos indígenas e de origem africana para a cultura brasileira.

Com o intuito de atender ao que está estabelecido na Lei 11.645/08, ficou determinado pelo grupo de professores integrantes do Núcleo que os projetos de ensino seriam implementados e executados durante o ano letivo em dois momentos distintos: ao longo do primeiro semestre seriam desenvolvidos projetos de ensino sobre a temática indígena e no segundo, sobre a temática afro-brasileira.

Assim, uma das primeiras ações do Neabi ocorreu em 25 de julho de 2016. Após uma série de atividades realizadas em sala de aula pelos professores de História, Língua Portuguesa, Língua Inglesa, Artes, Geografia e Sociologia, foi realizado o 1º Encontro do Neabi/Campus Januária, intitulado "Comunidades Indígenas dos Gerais: Tradição e Resistência". Esse evento teve como objetivo valorizar a importância da cultura indígena para a formação da identidade brasileira e, assim, ampliar o conhecimento sobre a diversidade cultural brasileira e, consequentemente, desconstruir preconceitos. Na oportunidade, foram realizadas apresentações artísticas, mesa-redonda, exposição de trabalhos escolares e de artesanato indígena regional, contando também com a presença de representantes do povo indígena Xakriabá, do município de São João das Missões, Norte de Minas.

A presença dos jovens da comunidade Xakriabá nesse primeiro evento organizado pelo Neabi foi bastante significativa e simbólica, pois muitos alunos desconheciam a realidade da comunidade indígena local e, infelizmente, muitos ainda tinham uma imagem estereotipada dos povos indígenas e de sua cultura. A roda de conversa entre os alunos do IFNMG e os jovens Xakriabás foi bastante rica e ajudou a superar preconceitos e a quebrar a imagem estereotipada sobre os povos originários. Esse evento foi bem avaliado por toda a comunidade escolar e marcou o início da atuação do Núcleo no Campus Januária. O estabelecimento de diálogos e de parcerias com comunidades quilombolas, Xakriabá, vazanteiros e pesqueiros do entorno de Januária tem sido um grande diferencial das atividades de ensino desenvolvidas pelo Neabi, pois isso oportuniza à comunidade escolar uma interação real e imediata com a cultura e a história dessas comunidades.

Dando sequência às atividades desenvolvidas, ainda em 2016, o grupo organizou o projeto de ensino abordando a temática afro-brasileira. Como no evento anterior, as discussões e as atividades propostas envolviam as diferentes áreas do conhecimento. Essas atividades aconteceram antes em sala de aula com os alunos e, posteriormente, foi promovido um evento organizado pelos professores e pelos alunos. Na ocasião, foram expostos vários painéis e apresentações artísticas de alunos e grupos culturais de Januária – expoentes da cultura afro-brasileira. Dessa vez, o IFNMG abriu as portas para representantes das comunidades quilombolas do entorno de Januária para que pudessem falar sobre a realidade vivenciada pela comunidade. Nesse momento, os alunos do ensino técnico integrado ao ensino médio tiveram a oportunidade de conhecer um pouco do artesanato e das manifestações culturais e artísticas desenvolvidas pelas comunidades quilombolas.

Em 2016, várias medidas que impactavam negativamente a educação estavam em votação no Congresso Nacional: PEC 241,

Escola sem Partido e a proposta de reformulação do ensino médio. O Núcleo então começou a organizar ações para estudar e discutir junto com os discentes e toda a comunidade escolar essas medidas propostas pelo governo federal. Para isso, foram organizadas mesas-redondas, panfletagem e aula pública nos dias das paralisações que ocorreram no sentido de barrar a votação dessas propostas no Congresso. O objetivo desses eventos era conscientizar a comunidade escolar sobre os impactos que essas propostas trariam para a educação pública. Assim, a atuação do Núcleo não estava restrita somente às temáticas indígena e afro-brasileira, mas também estava comprometida em promover uma consciência política e, consequentemente, maior engajamento da comunidade escolar nas decisões que estavam em votação no Congresso.

O ano de 2017 contou com mais dois eventos promovidos pelo Neabi. O primeiro consistiu em uma mostra intitulada "Povos indígenas: uma luta histórica para existir" e foi construída por meio de trabalhos artísticos e de pesquisa dos alunos dos cursos técnicos integrados (Agropecuária, Informática e Meio Ambiente), com o apoio dos professores que integram o Núcleo. A mostra chamou a atenção para a diversidade da(s) cultura(s) indígena(s) brasileira(s), assim como de suas lutas para resistir e continuar a existir no mundo contemporâneo, buscando sensibilizar a comunidade escolar para a importância da valorização da história e cultura indígena, pilar da cultura brasileira. Mais uma vez, representantes da comunidade Xakriabá estiveram presentes no evento e falaram sobre toda a simbologia por trás da pintura corporal, rituais e danças indígenas.

O evento seguinte ocorreu em comemoração ao Dia da Consciência Negra, quando o Neabi promoveu seu primeiro ciclo de palestras com o tema "A mulher negra na sociedade contemporânea", e contou com as seguintes convidadas: prof. Dra. Mariana Emiliano Simões, coordenadora do curso Técnico em Teatro do IFNMG/Campus Diamantina, que ministrou a palestra "Mulheres

que valem: o papel da mulher no fortalecimento das identidades negras". O Núcleo também aproveitou a presença de professoras de Moçambique da área de Ciências Agrárias que estavam em visita ao campus para promover uma roda de conversa entre elas e os alunos dos cursos técnicos integrados ao ensino médio. Estavam presentes nessa mesa-redonda, intitulada "O espaço da mulher moçambicana: pontuações históricas à contemporaneidade", as professoras Linda Nicaiapa, Matilde Muianga, Telma Andrade Chilaule e Rosa Munguambe. Através de um bate-papo descontraído e rico em informações com as professoras moçambicanas, os alunos tiveram a oportunidade de conhecer um pouco da história, cultura, costumes e hábitos de Moçambique.

Em 2018, no primeiro semestre, foi desenvolvido o projeto de ensino "Comunidades indígenas e tecnologias da informação". Esse projeto consistiu em pesquisas, discussões e debates com os alunos dos cursos técnicos integrados ao ensino médio sobre o uso da tecnologia pelas comunidades indígenas no Brasil como forma de resistência e divulgação artística e cultural desses povos. Devido a uma série de fatores, essas atividades ficaram restritas às salas de aula, pois não foi possível realizar um evento aberto ao público sobre os trabalhos desenvolvidos pelos alunos.

No segundo semestre de 2018, em parceria com a Superintendência Regional de Ensino, foi realizado o evento "130 anos da abolição: histórias de lutas e resistência". O evento aconteceu em dois dias. No primeiro dia, foi organizada, junto com os alunos e servidores do Campus, uma blitz e panfletagem contra o racismo. No segundo dia, alunos e professores do IFNMG participaram, no período da tarde, de uma caminhada pela Igualdade Racial. À noite, foi organizada também, em parceria com a Superintendência, uma apresentação cultural na Praça Tiradentes – localizada no centro da cidade – com danças afros, teatros, declamações de poesias de autoria negra e grupos de

danças das comunidades quilombolas do entorno de Januária. O evento cultural foi prestigiado por uma parcela significativa da comunidade januarense. Assim, as atividades de conscientização, valorização e respeito à cultura afro-brasileira desenvolvidas no Campus com os alunos ganharam as ruas e atingiram também toda a comunidade de Januária. O evento, ao oportunizar vivências a alunos, professores e comunidades com as diversas culturas e conhecimentos inerentes a cada território, incontestavelmente oportuniza a sistemática e, não menos importante, escolarização dessas questões.

No ano de 2019, as atividades foram concentradas no próprio dia 20 de novembro e, mais uma vez, foi aberto ao público e o evento aconteceu na Praça Tiradentes. Dando continuidade a uma parceria iniciada no ano de 2018, todas as ações foram planejadas e realizadas em conjunto com a Superintendência Regional de Ensino - SRE/Januária. O evento de Extensão recebeu o nome de: "Negritude em evidência: valorização e reconhecimento da cultura afro-brasileira". Os professores integrantes do Neabi - Campus Januária dividiram-se para orientar as turmas dos cursos técnicos integrados ao ensino médio, das áreas de Agropecuária, Informática e Meio Ambiente. Assim, a fim de fomentar o protagonismo dos alunos, eles foram orientados e estimulados a criar espaços de exposição, em estandes, a partir dos temas elencados: "O negro na TV e no cinema brasileiro", "Diversidade religiosa: conhecimento, tolerância e respeito", "Brincadeiras de origem afro-brasileira" e "Literatura afro-brasileira: identidade e resistência". Os estandes forneceram informações sobre os temas a partir de imagens, textos, projeções de filmes, cartazes e brinquedos; e os alunos, individualmente ou em grupo, apresentaram aos visitantes os temas e debates de cada estande, assim como guiaram as crianças nas brincadeiras de origem afro-brasileira. Mais uma vez, o evento contou com participação massiva dos januarenses que visitaram os estandes e tiveram a oportunidade de experimentar a culinária,

prestigiar e conhecer um pouco da riqueza das tradições culturais afro-brasileiras. Dessa forma, a educação extrapola os muros das escolas e mostra para a sociedade os trabalhos das instituições de ensino, no sentido de propagar melhor compreensão da nossa identidade e cultura que se fez e se faz negra e indígena.

Outra ação relevante do Neabi foi a implementação da disciplina Literatura Afro-Brasileira em Perspectiva Recepcional na grade curricular do curso de Pós-Graduação em Ensino da Língua Portuguesa e Literatura Brasileira. O curso teve início em 2019 e atendeu professores da educação básica que atuavam em escolas públicas e privadas do município de Januária. O objetivo da disciplina era aperfeiçoar e atualizar os educadores para o trabalho com a literatura afro-brasileira, capacitando-os a vivenciar, no cotidiano escolar, questões ligadas à etnia e sua relação com a prática pedagógica. A oferta da disciplina foi bem avaliada pelos alunos matriculados no curso, pois, segundo eles, poucos conheciam a produção de autoria negra e também como explorá-la em sala de aula nos diferentes níveis de ensino. Durante a realização da disciplina, os professores matriculados no curso puderam conhecer mais sobre a literatura de autoria negra e construíram, juntamente com a professora que ministrou a disciplina, sequências didáticas com obras literárias pertencentes à literatura afro-brasileira para serem aplicadas na educação básica das escolas públicas e privadas do município de Januária.

Essas ações desenvolvidas pelo grupo de professores que integram o Núcleo não significaram apenas uma mudança no conteúdo na grade curricular dos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio do Campus Januária. Tornou-se uma ação política, com significativas implicações nas relações perpassadas no cotidiano escolar e na autoestima dos alunos afrodescendentes e indígenas que se viram representadas na literatura, nas artes

e na história de forma positiva. É importante destacar que os projetos de ensino desenvolvidos pelo Neabi com as temáticas da história e cultura indígena, afro-brasileira e indígena não se direcionavam apenas aos estudantes negros e indígenas matriculados no IFNMG/Campus Januária, ao contrário, faziam parte de toda a comunidade escolar. O propósito do Núcleo era desenvolver projetos que educassem para a construção de uma sociedade de perfil multicultural, pluriétnico e democrático, como bem salienta Kabengele Munanga:

> O resgate da memória coletiva e da história da comunidade negra não interessa apenas aos alunos de afrodescendência negra. Interessa também aos alunos de outras ascendências étnicas, principalmente branca, pois ao receber uma educação envenenada pelos preconceitos, eles também tiveram suas estruturas psíquicas afetadas. Além disso, essa memória não pertence somente aos negros. Ela pertence também a todos, tendo em vista que a cultura da qual nos alimentamos quotidianamente é fruto de todos os segmentos étnicos que, apesar das condições desiguais nas quais se desenvolveram, contribuíram cada um de seu modo na formação da riqueza econômica e social da identidade nacional. (MUNANGA, 2005, p. 16)

Reconhecemos que as ações desenvolvidas pelo Neabi foram extremamente relevantes para tornar as Leis 10.639/03 e 11.645/08 efetivas no Campus Januária, mas temos consciência de que ainda há muito a se fazer, especialmente sensibilizar os professores de outras áreas a integrar o Núcleo e estender essas ações aos cursos superiores. Entretanto, foi notório que parcerias entre instituições fortaleceram os momentos de aprendizagem do repertório cultural, no sentido da valorização das diversidades e do respeito mútuo.

Lei de Cotas: diversidade e inclusão no campus Januária

Já em plena pandemia da covid-19, o Neabi/Campus Januária também se empenharia no aprimoramento da aplicabilidade, de fato, da Lei 12.711/12. Já reservadas vagas para os alunos que se candidatavam respaldados pela política de cotas, seja por meio do Sisu ou do Processo Seletivo, somente em 2021 foi instaurado no campus o processo de heteroidentificação para os alunos autodeclarados negros (pretos e pardos). Até 2021, a seleção desses candidatos no âmbito não apenas do campus, mas de todo o IFNMG, dava-se apenas pela análise documental e autodeclaração.

Quando da implementação das bancas de heteroidentificação nos campi do IFNMG, foi consenso entre os membros do Neabi Januária que tal processo deveria ser conduzido com a atuação ativa do Núcleo, evitando assim que tais bancas pudessem se tornar algo puramente burocrático, mas sim mais um elemento de consolidação e efetiva aplicação da Lei 12.711/2012, ou seja, de uma política pública que é fruto de uma luta histórica de negros e indígenas pelo direito a ter direitos. Entendendo que as cotas cumprem uma função de reparação histórica contra a violência à qual negros e indígenas foram submetidos por séculos no Brasil, os membros do Neabi/campus Januária buscaram atuar ativamente na implementação de tal mecanismo (a heteroidentificação), visando assim à garantia do direito a quem a política pública se destina: jovens e adultos potencialmente alvos do racismo. Racismo este que, além de matar, impede melhorias das condições econômicas, destrói sonhos, deturpa a realidade e nos distancia de qualquer ideal de igualdade civil, corroendo assim a sociedade brasileira em pleno século XXI.

Antes de entrar na implantação das bancas e materialização de fato das garantias que a Lei 12.711/12 assegurou para as pessoas que sofrem literalmente na pele a discriminação racial, vale ressaltar

que, como já foi amplamente debatido na academia, mas ainda carece de maior propagação na sociedade como um todo, a chamada "lei de cotas" não é apenas racial, mas sobretudo social. De acordo com Marciano Godoi e Maria Angélica dos Santos,

> a rigor não há nela uma reserva de vagas conforme critérios pura ou primordialmente raciais: os critérios étnico-raciais entram em ação somente após a aplicação de um critério, por assim dizer, socioeconômico (o candidato haver cursado integralmente o ensino fundamental ou médio na escola pública). (GODOI; SANTOS, 2021, p. 12)

Assim, é a partir desse universo, no mínimo 50% das vagas totais reservadas para alunos egressos de escolas públicas, que se extrai um quantitativo de vagas destinadas a "autodeclarados pretos, pardos e indígenas, em proporção no mínimo igual à de pretos, pardos e indígenas na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE" (BRASIL, 2012). Pesquisando e atuando na implantação das bancas de heteroidentificação na Universidade Federal de Minas Gerais, o professor Rodrigo Ednilson de Jesus alerta que:

> na medida em que o propósito de combater o racismo e as desigualdades raciais foi sendo esvaziado do imaginário social acerca da Política de Cotas, a compreensão de que tais vagas deveriam se dirigir aos indivíduos que, na sociedade brasileira, são alvos do racismo e da discriminação racial também se enfraqueceu. A elaboração, aprovação e implementação de uma Política de Ação Afirmativa híbrida, tendo a dimensão racial como uma subcota, entre outras, pode ser vista como resultado desse processo de negação ou enfraquecimento da dimensão racial. (JESUS, 2021, p. 41)

Desse modo, compreendemos que a atuação das bancas de heteroidentificação ajuda, sobretudo no âmbito da comunidade escolar, a fomentar o debate acerca da racialização da sociedade brasileira e sua consequente discriminação e violência para com negros e indígenas.

No caso do IFNMG, a tarefa de conduzir os procedimentos de heteroidentificação foi assumida naquele momento, contando com o apoio do Neabi Central, formado por representantes dos Neabis dos outros campi do Instituto. Era preciso, primeiramente, um processo formativo com os futuros membros das bancas. Isso foi realizado por meio de um curso de capacitação oferecido entre os meses de junho e julho de 2021. Além de um variado material formativo disposto em uma plataforma on-line, também tivemos a realização de mesas-redondas organizadas no formato virtual, com a participação dos professores Dr. Rodrigo Ednilson de Jesus e Dr. Juliano Gonçalves Pereira, que versaram acerca do tema "heteroidentificação, negritude e ações afirmativas" e também da professora Dr.ª Vitória Régia Izaú e do Prof. Dr. Adilson Pereira dos Santos, que abordaram o tema "relações étnico-raciais e a implantação das comissões de heteroidentificação nas Universidades Públicas e nos Institutos Federais". Tal processo formativo foi fundamental para o aprendizado dos membros das futuras bancas, sobretudo por meio não só do conhecimento dos docentes acima citados, mas também pela experiência que já possuíam com as bancas de heteroidentificação em suas instituições de origem.

A partir de então, após a expedição de portaria da reitora, foi constituída uma banca com três titulares e três suplentes, sendo que, no caso do campus Januária, dois membros eram educadores externos ao campus. Em agosto de 2021, realizaram-se as primeiras bancas no campus por meio de videochamadas, para os cursos de

Física e Técnico em Manutenção de Computadores, num total de doze bancas. Vale ressaltar que todos os candidatos que passaram pelas bancas tiveram suas autodeclarações homologadas.

Importante também ressaltar que o trabalho dos membros externos ao campus Januária, profissionais da educação com experiência no que se refere às questões raciais e na luta antirracista, ocorreu de forma voluntária, isto é, sem recebimento de nenhum provento pelo tempo dedicado à análise das autodeclarações e fenotípicas dos candidatos, algo que também se repetiria no processo seletivo e no Sisu de 2022.

Ao longo de 2022, com as aulas ainda acontecendo no IFNMG de forma remota, as bancas continuariam sendo realizadas por meio dessa tecnologia à distância, ou seja, por meio de videochamadas previamente agendadas com os candidatos aprovados.

Para o primeiro processo seletivo de 2022 e Sisu 2022, o desafio era bem maior, pois, no início desse ano letivo, o número de ingressantes era bem maior, num total de oito cursos superiores e cinco cursos técnicos, sendo três deles integrados ao ensino médio. Assim, o campus teria um total de mais de 160 candidatos que ingressariam pelo sistema de reserva de vagas para autodeclarados negros provenientes de escola pública. Com tal demanda, as bancas tiveram que contar com a ajuda de novos membros, sendo agora seis docentes e seis membros externos de gênero e cor de pele variados, para garantir assim uma maior representatividade das características raciais brasileiras.

Entre fevereiro e junho (considerando a entrada por mais de um edital de convocação dos candidatos), conforme descrito nas tabelas a seguir, foram realizadas setenta bancas dos cursos técnicos e cento e duas bancas dos cursos superiores.

Tabela com os dados de pretos e pardos homologados e não homologados

Cursos superiores – 102 candidatos

Candidatos autodeclarados pretos	34,3%
Candidatos autodeclarados pardos	58,8%
Candidatos autodeclarados pardos com autodeclaração não homologada pela banca	6,8%

Cursos técnicos – 70 candidatos (integrados, concomitante e subsequente)

Candidatos autodeclarados pretos	17,1%
Candidatos autodeclarados pardos	77,1%
Candidatos autodeclarados pardos com autodeclaração não homologada pela banca	5,7%

Resumo das bancas de heteroidentificação por curso

Cursos superiores – 102 candidatos

	Total de candidatos por curso:	Candidatos autodeclarados Pretos – Homologados pelas bancas	Candidatos autodeclarados Pardos – Homologados pelas bancas	Candidatos autodeclarados Pardos – **Não homologados** pelas bancas
Administração	17	23,5%	64,7%	11,7%
Agronomia	17	35,2%	58,8%	5,8%
Biologia	13	30,7%	53,8%	15,3%
Engenharia Agrícola e Ambiental	12	33,3%	58,3%	8,3%
Engenharia Civil	11	36,3%	63,6%	-
Física	10	40%	60%	-
Matemática	10	80%	20%	-
Sistemas de Informação	12	8,3%	83,3%	8,3%

Cursos técnicos – 70 candidatos (integrados, concomitante e subsequente)

	Total de candidatos por curso:	Candidatos autodeclarados Pretos – Homologados pelas bancas	Candidatos autodeclarados Pardos – Homologados pelas bancas	Candidatos autodeclarados Pardos – **Não homologados** pelas bancas
Técnico em Agropecuária Integrado	33	24,2%	69,6%	6%
Técnico em Informática Integrado	20	5%	85%	10%
Técnico em Meio Ambiente Integrado	9	11,1%	88,8%	-
Técnico em Enfermagem - Subsequente	7	28,5%	71,4%	-
Técnico em Manutenção e Suporte em Informática – Conc/Subsequente	1	-	100%	-

Os dados listados acima confirmam que a quase totalidade dos candidatos que se inscreveram para as vagas garantidas às pessoas autodeclaradas pretas e pardas, via Lei 12.711/12, são de fato o público-alvo dessa política pública afirmativa. No entanto, 2,3% dos inscritos não tiveram suas autodeclarações homologadas pelas bancas, tendo sido heteroidentificados como brancos. Do total de autodeclarações não homologadas, 71,4% dos candidatos impetraram pedido de revisão para a banca recursal, mas nenhum teve recurso deferido. Mesmo sendo um número baixo de autodeclarações não homologadas, as bancas não compreenderam que tal fato se deu por má-fé ou tentativa de uso indevido das cotas, mas sim por uma questão de ausência de uma melhor compreensão acerca da identidade racial, no caso, de candidatos autodeclarados como pardos, mas heteroidentificados como brancos. Como afirma o professor Rodrigo Ednilson de Jesus (2021), essa divergência entre a banca e a autodeclaração poderá levar ao indeferimento

de sua matrícula, mas também acarretará um processo de reflexão acerca da sua identidade racial, mesmo que de forma lenta. E, mais importante, as bancas também podem fomentar nos sujeitos autodeclarados negros e homologados pela heteroidentificação uma oportunidade de se aprofundar ainda mais a respeito da sua identidade racial. Nesse sentido, ainda de acordo com o professor Rodrigo Ednilson de Jesus,

> se a emergência das políticas de cotas tem possibilitado que sujeitos fenotipicamente negros que, ao longo da vida, se autoidentificaram como não negros passem a se reconhecer e valorizar seus traços negros, dando início ao processo de 'tornar-se negro', posso dizer que as Políticas Afirmativas cumpriram seu papel. (JESUS, 2021, p. 132)

Dessa forma, as políticas afirmativas, tal como a Lei 12.711/12, a partir do momento que, de fato, materializam-se na sociedade, são importantes ferramentas no processo de reparação histórica acerca de todo um histórico de violência a que foram submetidos negros e indígenas na história da construção do Brasil. Cabe ao Estado, por meio de seus representantes eleitos, trabalhar no sentido de construir um país mais justo e equitativo para seus cidadãos, sendo seus agentes públicos atentos à história de violência a que foram e continuam sendo submetidas as populações negra e indígena. Conforme Lewandowski (2012),

> para possibilitar que a igualdade material entre as pessoas seja levada a efeito, o Estado pode lançar mão seja de políticas de cunho universalista, que abrangem um número indeterminado de indivíduos, mediante ações de natureza estrutural, seja de ações afirmativas, que atingem grupos sociais determinados, de maneira pontual, atribuindo a estes certas vantagens, por um tempo limitado, de modo a permitir-lhes a superação de

> desigualdades decorrentes de situações históricas particulares. (LEWANDOWSKI, 2012, p. 5)

As políticas afirmativas por ora aqui tratadas, ao abordarem as questões raciais e étnicas, contribuem significativamente para impulsionar a superação dos preconceitos históricos contra os negros e indígenas. Mas, sobretudo, refletem a resistência, a insistência de culturas por séculos perseguida, em existir, estar viva na sociedade.

Dessa forma, como foi possível constatar, o Neabi/campus Januária tem atuado para dar visibilidade à temática afro-brasileira e indígena dentro e fora da instituição, apresentando as riquezas culturais dos povos negros e indígenas da nossa região em diversos eventos, propondo temas indicativos que permitam reflexões acadêmicas, envolvendo professores, diretores, escolas e todos os sujeitos que fazem parte da nossa comunidade. Para isso, o Neabi considera de suma importância estabelecer parcerias para o cumprimento desses desafios e conta com a colaboração das comunidades a que a escola serve e com o apoio das Instituições Estaduais de Ensino e de estudiosos da temática que têm oferecido oportunidades de conhecimento e familiarização com a temática. A efetividade do cumprimento das políticas afirmativas não seria possível sem tal apoio, sobretudo no que se refere à Lei 12.711/12. Temos muito ainda a percorrer no sentido de uma sociedade mais justa e, sobretudo, antirracista.

Referências

BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br. Acesso em: 15 nov. 2022.

BRASIL. **Lei 11.645 de 2008**. Disponível em: http://www2.camara.leg.br/. Acesso em: 15 nov. 2022.

BRASIL. **Lei 10.639 de 2003**. Disponível em: http://www2.camara.leg.br/. Acesso em: 15 nov. 2022.

BRASIL. **Lei 9394/96 (LDB).** Disponível em: http://www2.camara.leg.br/. Acesso em: 15 nov. 2022.

BRASIL. **Lei 12.990, de 9 de junho de 2014**. Reserva aos negros 20% (vinte por cento) das vagas oferecidas nos concursos públicos para provimento de cargos efetivos e empregos públicos no âmbito da administração pública federal, das autarquias, das fundações públicas, das empresas públicas e das sociedades de economia mista controladas pela União. Brasília, DF: Presidência da República, 2014a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l12990.htm. Acesso em: 10 nov. 2022.

BRASIL. Relatório de desenvolvimento humano, racismo, pobreza e violência. 2005. Disponível em: https://educacao.mppr.mp.br/arquivos/File/dwnld/educacao_etnico_racial/publicacoes/relatorio_de_desenvolvimento_humano_racismo_pobreza_violencia.pdf. Acesso em: 14 nov. 2022.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal (Plenário). **Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental 186/DF**. Arguição de descumprimento de preceito fundamental. Atos que instituíram sistema de reserva de vagas com base em critério étnico-racial (cotas) no processo de seleção para ingresso em instituição pública de ensino superior. Relator: Min. Ricardo Lewandowski, 26 de abril de 2012b. Disponível em: http://portal.stf.jus.br/processos/downloadPeca.asp?id=269432069&ext=.pdf. Acesso em: 14 nov. 2022.

GODOI, Marciano Seabra de; SANTOS, Maria Angélica dos. Dez anos da lei federal das cotas universitárias: avaliação de seus efeitos e propostas para sua renovação e aperfeiçoamento. **Revista de Informação Legislativa: RIL**, Brasília, DF, v. 58, n. 229, p. 11-35, jan./mar. 2021. Disponível em: https://www12.senado.leg.br/ril/edicoes/58/229/ril_v58_n229_p11. Acesso em: 01 jun. 2022.

GOMES, Nilma Lino. Cultura negra e educação. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 23, p. 75-85, 2003.

JESUS, Rodrigo Ednilson de. **Quem quer (pode) ser negro no Brasil?** Belo Horizonte: Autêntica, 2021.

MUNANGA, Kabengele (org.). **Superando o racismo na escola**. 2. ed. Brasília: Ministério da Educação Continuada, Educação e Diversidade, 2005.

MUNANGA, Kabengele. Teoria social e relações raciais no Brasil contemporâneo. **Cadernos Penesb**, n. 12, p. 169-203, 2010. Tradução. Disponível em: http://penesbi.uff.br/wp-content/uploads/sites/573/2019/02/LIVRO-PENESB-12.pdf. Acesso em: 18 nov. 2022.

NASCIMENTO, Raimundo Nonato Ferreira do; VIEIRA CRUZ, Angélica Maria. As leis 10639/03 e 11645/08 – perspectivas e debates no campo da antropologia da educação. *In*: ALMEIDA, F. A. (org.). **Políticas públicas, educação & diversidade**: uma compreensão científica do real. São Paulo: Editora Científica, 2021. p. 256-271.

Capítulo 8

O PROTAGONISMO DA JUVENTUDE INDÍGENA NA BUSCA PELO ENSINO SUPERIOR: A EXPERIÊNCIA DO NEABI DO IFNMG CAMPUS JANUÁRIA COM OS XAKRIABÁ/MG

Suzana Alves Escobar
Pedro Borges Pimenta Júnior
Fernanda Gonçalves de Oliveira da Cruz

Introdução: "Um pé na aldeia e um pé no mundo"

A proposta deste capítulo é apresentar uma reflexão acerca da juventude indígena no enquadramento de um estudo recente a respeito da emergência da temática como categoria geracional dentro do quadro de mobilização dos movimentos indígenas em torno da dinâmica gerada pela Constituição brasileira de 1988, a partir da experiência do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas (Neabi) do IFNMG-Campus Januária, num projeto de extensão intitulado "Fortalecimento da luta dos jovens Xakriabá na busca pelo ensino superior: preparando para o Enem", realizado em 2019.

A Terra Indígena Xakriabá situa-se no município de São João das Missões, região Norte do estado de Minas Gerais. Há cerca de

300 anos esse povo vive em contato permanente com os chamados "brancos", quando estes se fixaram em seu território. Desde a "Carta de Doação"[44] que receberam em 1728 de Januário Cardoso, filho do bandeirante Matias Cardoso, os Xakriabá vivenciam o enfrentamento com a sociedade nacional.

A partir das décadas de 1950 e 1960, as ações do governo do estado de Minas Gerais e do governo federal viriam a fazer parte dessa disputa, com intervenções que visavam desenvolver a região Noroeste de Minas Gerais. Em 1966, o governo mineiro criou a Ruralminas – Fundação Rural Mineira, para agir nas terras consideradas devolutas, entre elas a Terra Xacriabá. O problema, contudo, se agravou, já que esse órgão não reconheceu como indígena o grupo que ocupava aquele território (ESCOBAR, 2004).

Na década de 1980, quando a tensão aumentou de forma insustentável, a reorganização dos índios para a expulsão dos posseiros e fazendeiros provocou uma luta acirrada e sangrenta até a homologação e a desintrusão da terra, após o assassinato da liderança de Rosalino Gomes de Oliveira e de outros índios, ocorridos em 1987. A organização interna, juntamente com contribuições importantes de agentes externos comprometidos com a causa indígena, conquistou a terra como um direito reconhecido e garantiu outras conquistas.

A implantação das escolas indígenas diferenciadas teve um papel fundamental na Terra Indígena Xakriabá. Conquanto o processo de escolarização remonte às duas décadas anteriores (GOMES, 2006), o novo modelo de escolarização implementado oficialmente em 1997 tem sido relevante como forma de a comunidade manter em foco uma dupla intenção, na tentativa de articulação entre dois processos, quais sejam: as mudanças internas, de diferentes ordens, que começavam a ser impulsionadas com as escolas; e as

[44] Sobre a "Carta de doação", ver SANTOS (2010).

articulações com o contexto externo, depois do longo período de relativo isolamento em função das políticas de colonização e tutela dos índios.

Esse princípio, aparentemente dual, pode ser mais bem resumido no relato da professora Fernanda Gonçalves de Oliveira da Cruz, uma das autoras deste capítulo, em entrevista no contexto da avaliação do projeto desenvolvido pelo Neabi do IFNMG-Campus Januária, um dos elementos de discussão deste texto. Para ela, as escolas indígenas xakriabá estão "com um pé na aldeia e um pé no mundo" e buscam, especificamente e no contexto deste trabalho, preparar os jovens que concluem o Ensino Médio nas escolas da Terra Indígena para que saibam:

> (...) viver na aldeia mas também entender o mundo a sua volta para que possa descrevê-lo quando necessário, neste caso o período em que está na universidade e assim possa voltar fortalecido na aldeia e aplicar todo seu conhecimento da sua profissão em prol do seu povo. (VIEIRA, 2019, p. 08)

A decisão de sair do território conhecido para cursar uma universidade é extremamente importante para a comunidade. Para os jovens é, também, a oportunidade de agir com protagonismo no processo de luta pela manutenção da integridade cultural, política e territorial. É sobre isso que tratamos neste trabalho, fruto da atuação de professores e estudantes do Instituto Federal do Norte de Minas Gerais - Campus Januária no âmbito do projeto de extensão "Fortalecimento da luta dos jovens Xakriabá na busca pelo ensino superior: preparando para o Enem", desenvolvido em 2019, na Terra Indígena Xakriabá, com cerca de 50 jovens e adultos, concluintes do Ensino Médio e que carregavam consigo a expectativa de se prepararem para a realização do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). Assim, após a revisão de literatura e considerando

a transcrição dos relatos colhidos pela equipe do projeto durante as reuniões com lideranças, professores e estudantes das escolas indígenas, pode-se observar a relevância da temática em questão.

O projeto de extensão foi estruturado a partir de um grupo de docentes e técnicos em educação do Campus Januária, reunidos em torno do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas, mantido na unidade desde 2006. Esse órgão, de natureza consultiva e propositiva, tem por objetivo, entre outros, a atuação em atividades de ensino, pesquisa, extensão e gestão que tangenciam as relações étnico-raciais e questões atinentes aos negros, afrodescendentes e indígenas (BRASIL, 2021).

Escolarização indígena

A exemplo do que ocorreu na Terra Xakriabá, nas últimas décadas a realidade dos povos indígenas brasileiros tem sido marcada pela presença cada vez mais intensa da escolarização, em especial a partir dos anos 1980, como consequência da Constituição brasileira de 1988 e do capítulo desse regramento especificamente dedicado às questões indígenas. A ruptura com a tutela do Estado, ainda que não tenha significado efetivação de todos os direitos reivindicados, colocou os indígenas em outra condição, entre elas, a de acessar a educação como um direito, numa perspectiva de fortalecer os instrumentos locais de luta.

Há que se considerar, portanto, que a educação escolar indígena intercultural, comunitária, específica e diferenciada, como conhecemos a partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9394/96 (BRASIL, 1996), é fruto de muita organização e luta dos povos indígenas e dos movimentos sociais indígenas e indigenistas, além da participação efetiva dos intelectuais e pesquisadores dessa temática. Após os mais de 30 anos da Constituição Federal e de mais de 20 anos de

LDB, a escola indígena conta com respaldo legal que lhe garante um tratamento diferenciado e próprio, embora persistam, entre os diversos enfrentamentos que fazem na busca dos seus direitos, problemas na implantação e desenvolvimento das políticas de educação escolar indígena (FERREIRA, 2001).

A escola, na realidade dos índios, foi consequência do processo de colonização e serviu de instrumento de imposição de valores alheios e negação de identidades, língua e culturas diferenciadas. Foram levadas às aldeias como instrumento de integração e de rendição dos povos indígenas à cultura dos colonizadores (FERREIRA, 2001).

Especificamente sobre a educação, os Artigos 201 e 215 da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) nos remetem à discussão acerca do respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais, garantindo aos indígenas o direito de utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem. A LDB (BRASIL, 1996) ratificou a educação escolar bilíngue e intercultural e encaminhou ao "Sistema de Ensino da União, com a colaboração das agências federais de fomento à cultura" a obrigação de desenvolver programas apropriados à Educação Indígena (Art.78) com o apoio técnico e financeiro da União (Art. 79). A LDB prevê que os programas serão planejados com audiência das comunidades indígenas, embora determine previamente seus objetivos.

A partir desse período, ainda que haja questionamento acerca da qualidade dessas escolas indígenas de nível básico em diversos âmbitos, observa-se um significativo aumento na oferta que foi sendo gradativamente ampliada. Alguns povos, entre eles os Xakriabá, chegaram até o Ensino Médio. Sobre a oferta de educação escolar indígena no Brasil, observa-se uma significativa expansão das matrículas indígenas a partir de 2003, ainda que não somente nas escolas indígenas, saltando de 165.021 nesse ano (PALADINO,

2012) para 233.711 em 2016 (BRASIL, 2017). A escola, então, assume papel preponderante na dinâmica interna das aldeias.

Considerando que a educação escolar pode ser apropriada em favor de suas lutas, assim se posiciona Gersem José dos Santos Luciano (2006), indígena do povo Baniwa, de São Gabriel da Cachoeira (AM), que tem atuação destacada no processo de conquista da educação escolar indígena:

> A educação escolar indígena refere-se à escola apropriada pelos povos indígenas para reforçar seus projetos socioculturais e abrir caminhos para o acesso a outros conhecimentos universais, necessários e desejáveis, a fim de contribuírem com a capacidade de responder às novas demandas geradas a partir do contato com a sociedade global. (LUCIANO, 2006, p. 129)

Posição semelhante tem a jovem professora e pesquisadora xakriabá Célia Nunes Correa, que discute o "amansamento da escola" dentro das aldeias, considerando, assim como Gersem Baniwa, a possibilidade da apropriação como instrumento de luta. Na perspectiva local sobre o processo da escolarização, Célia Correa, pós-graduada no Mestrado Profissional em Sustentabilidade da Universidade de Brasília (UnB), pesquisou as experiências de aprendizagem do seu povo e apontou os caminhos da educação numa temporalidade marcada pelo barro, o jenipapo e o giz, na perspectiva de demonstrar o processo no qual a escola "foi sendo transformada e ressignificada" (CORREA, 2018, p. 211).

Sobre a implantação da educação escolar indígena como política pública, cabe destacar que houve um acelerado processo de instalação de escolas indígenas pelo país. Segundo dados do Censo Escolar de 2005, existiam 2.324 escolas indígenas de Ensino Fundamental e Médio funcionando, atendendo a 164 mil estudantes indígenas. Dessas escolas, 72 ofereciam o Ensino Médio. Em relação

aos estudantes, os dados revelam 164 mil matriculados, sendo 63,8% nas séries iniciais do Ensino Fundamental e apenas 2,9% no Ensino Médio (LUCIANO, 2006, p. 136).

A implantação do Programa de Educação Indígena de Estado de Minas Gerais (Piei) ocorreu num contexto de ebulição do movimento indígena, no qual se discutiam as reivindicações concernentes, em grande parte incluídas na Constituição Federal de 1988 e ainda não atendidas. Uma das principais ações do Piei/MG foi a realização do Curso de Formação de Professores, que contou com a participação de 44 professores Xakriabá na primeira turma, tantos outros nas seguintes turmas. A quarta turma foi desenvolvida, numa conquista da comunidade local, no próprio território Xakriabá e possuía duas peculiaridades: foi a primeira formação que aconteceria no próprio território indígena e também foi precursora por ter sido ministrada pelos próprios Xakriabá, como professores indígenas[45]. De acordo com as pesquisas realizadas, a implantação do Programa foi considerada satisfatória com a formação de professores da própria comunidade, mesmo destacando sua complexidade (MENDONÇA, 2007; PEREIRA, 2013).

A celeridade do processo de escolarização é emblemática entre os Xakriabá. Considerando o aumento da matrícula em alguns momentos do processo, observa-se uma importante evolução. Para se ter uma ideia dessa rapidez, em 1997, quando a SEE/MG iniciou o Programa de Implantação das Escolas Indígenas (Piei), 1.363 alunos estavam matriculados de 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental; em 2003 o atendimento chegou até as séries finais do ensino fundamental e contava com 2.027 alunos; em 2008, em todo o Ensino Básico, o número de matrículas chegou a 2.573 alunos. No ano de 2018, de acordo com dados fornecidos pela Superintendência Regional de

[45] A formação da quarta turma foi realizada pelos próprios professores xakriabá que já haviam passado pela formação no FIEI com a colaboração da FAE/UFMG.

Educação (SRE) de Januária, existem 10 sedes de escolas estaduais indígenas xacriabás, com 25 turmas vinculadas, nas quais estão matriculados 3.188 alunos, sendo 329 na Educação Infantil, 1.187 nas séries iniciais do Ensino Fundamental, 896 nas séries finais do Ensino Fundamental, 662 no Ensino Médio e 114 na Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Esses números são muito relevantes e, de certo modo, permitem traduzir como o modelo de escola calcado na realidade comunitária e cotidiana foi importante para agregar os Xakriabá em torno da escolarização. Sobre esse processo, Correa (2018) traça um paralelo entre a história da implantação das escolas na Terra Xakriabá e a peculiaridade da grafia da palavra jenipapo, grafada com G por razões que ela explica na dissertação defendida em 2018, na qual expôs uma explicação nativa que envolve o processo de escolarização:

> O período de aprendizado que denomino de barro representa um período em que não existia a presença da instituição escola, mas que já existia a educação indígena, transmitida pelo entoar da palavra, na oralidade. (...) Quanto ao período do Genipapo, faço referência aos momentos rituais em que as nossas tradições se materializam em nossos corpos. O povo Xakriabá e o genipapo estabeleceu historicamente uma forte relação com as pinturas corporais, representando o fortalecimento da nossa identidade como um dos processos que configuram a nossa forma de fazer educação indígena (não na escola, mas em nosso cotidiano). (...) Já o terceiro período é o do Giz. Utilizo o giz para simbolizar a ressignificação da escola, a partir da nossa concepção de educação, fazendo frente à escola que chega como instituição externa, em um primeiro momento desagregadora de nossa cultura. (...) O Giz é uma referência ao que chamamos de "amansamento da escola". (CORREA, 2018, p. 61-62)

Considerando o tempo do jenipapo como período da autoafirmação para conquistas de direitos, inferimos que, na perspectiva da pesquisadora xakriabá, as experiências anteriores à escola como conquista são consideradas como "tempo do barro", ou seja, inexistente como "um espaço fundamental para a produção e a circulação da cultura" (PEREIRA, 2013, p. 49). Desse tempo existe registro de experiências de escolas rurais para a população "cabocla", como eram tratados à época, numa articulação da Prefeitura Municipal de Itacarambi-MG. Até a data da emancipação política de São João das Missões, a educação dentro da terra indígena se desenvolveu nos mesmos moldes da educação rural, com a instalação das escolas regulares, com professores não indígenas em sua maioria, dando continuidade ao projeto educacional alheio e desrespeitoso ao universo indígena.

Assim, no momento em que as escolas xakriabá colhem os resultados do processo de escolarização autocentrado, com a conclusão do Ensino Médio por centenas de jovens, o Ensino Superior surge, portanto, como novo desafio.

Ensino superior indígena no Brasil e a discussão dos Xakriabá

> Diante da minha experiência como supervisora pedagógica na escola indígena Xakriabá, pude ter a experiência de trabalhar com os jovens do ensino médio. Pude perceber esse interesse mais aflorado a partir do momento em que os jovens passavam a ressignificar a continuidade dos estudos, em que muitos de uns 10 anos atrás eram pais e mães de família que estavam complementando seus estudos e que o ensino médio seria o ápice da sua vida escolar; (...) com passar dos tempos os alunos das escolas indígenas possuíam outros perfis: seriam jovens entre 15 a 17 anos que, ao terminar os estudos, anseiam por continuidade na universidade. Ao se deparar com vestibulares

> comuns ou a própria prova do ENEM se colocavam incapazes de passar; ou até viam a oportunidade do Curso Intercultural para Educadores Indígenas em diversas áreas que tem seu vestibular específico. Logo veio o vestibular de vagas remanescentes que a partir daí abriu um leque de oportunidade de outras profissões, além da de professor. (VIEIRA, 2019, p. 09)

Em destaque acima, recorrendo novamente ao depoimento de uma das autoras deste texto no projeto do Neabi do IFNMG-Campus Januária, há, pois, que se considerar a busca do ensino superior, realidade vivida também pelos jovens xakriabá. A ausência de médicos nas aldeias, a dificuldade em acessar advogados para defender suas causas, em destaque para a defesa do território, os problemas com a produção das roças e criações, entre outras necessidades de atendimento mais especializado, fizeram com que as comunidades passassem a apontar para a formação de profissionais indígenas para atender às demandas.

Encontram-se hoje, em algumas aldeias, profissionais indígenas formados ou em formação em áreas como odontologia, medicina, enfermagem, agronomia, biologia. Entre os Xakriabá, assim como em outras etnias, observam-se famílias, entre filhos, filhas, noras e genros, com vários graduados em diversas áreas e não há, até o momento, nenhuma avaliação sobre esse novo quadro, embora possam ser indicativos das grandes transformações na vida social dos povos indígenas nas mais variadas regiões do país.

Destaca-se sobre esse nível de ensino que a demanda era invisível e a presença de indígenas no ensino superior era mínima até 2002. Segundo Paladino (2012), em 2003 havia cerca de 1.300 indígenas em instituições de ensino superior, sendo que entre 60% a 70% deles estavam matriculados em instituições privadas subsidiadas financeiramente pela Funai para pagar mensalidades e se manter. Na década seguinte houve um aumento no ingresso de indígenas

ao ensino superior, a partir da implantação do Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Indígenas (Prolind), criado em 2005 pelo Ministério da Educação (MEC) para atender às demandas dos povos. Esse programa visava, inicialmente, segundo Rita Gomes do Nascimento (2017), diretora de Políticas de Educação do Campo, Indígena e para as Relações Étnico-Raciais do MEC, "apoiar não apenas projetos de cursos de formação de professores indígenas, mas também ações de permanência de estudantes indígenas nas instituições de educação superior públicas" (NASCIMENTO, 2017, p. 56).

Outra frente de acesso ao ensino superior foi o ingresso nos cursos regulares oferecidos pelas instituições, com o mecanismo da Lei Federal 12.711/2012 sancionada em 29 de agosto de 2012 que "dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio" (BRASIL, 2012), que deu prazo até 2016 para as Universidades e os Institutos Federais de Ensino reservarem 50% das vagas para estudantes oriundos de escolas públicas, com subcotas para estudantes de baixa renda, pretos, pardos e indígenas. Entretanto, tal regramento foi considerado insuficiente frente à demanda apresentada na luta para combater a histórica exclusão e desigualdade social, econômica e política, conforme advertiu Gerson Baniwa:

> para que os povos indígenas possam ser favorecidos pela referida Lei, algumas medidas precisam ser tomadas ou evitadas pelo Ministério da Educação e pelas Instituições Federais de Ensino Superior, sem as quais dificilmente se alcançará resultados esperados; isso pode até mesmo dificultar a continuidade de iniciativas já conquistadas em curso nestas instituições, no âmbito de acesso e permanência de estudantes indígenas. (LUCIANO, 2013, p. 18)

Como resultado da combinação dessas frentes de política de ensino superior para indígenas, segundo dados do censo da educação superior do Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), em 2015 eram 32.147 indígenas matriculados, sendo 9.810 em instituições públicas (7.392 em instituições federais, 2.268 em instituições estaduais, 150 em instituições municipais) e 22.337 em instituições privadas. Em 2019, foram 56.257 indígenas matriculados, sendo 15.837 em instituições públicas (11.992 em instituições federais, 3.500 em instituições estaduais, 345 em instituições municipais) e 40.420 em instituições privadas. Em todos os cenários observa-se a forte predominância de matrículas em instituições privadas, por volta de 70% (INEP, 2020).

Tal quadro foi analisado no seminário "Educação Superior de Indígenas: balanços de uma década e subsídios para o futuro", realizado em Brasília/DF, em 2013. Destacam-se, daquelas discussões, a presença indígena nas instituições de ensino superior e a importância da garantia do acesso de modo a ampliar as matrículas; entretanto, outras questões epistemológicas e conceituais são desafiadas na medida em que essa presença traz elementos até então desconhecidos, "pautados em outras bases cosmológicas, filosóficas e epistemológicas" (LUCIANO, 2013, p. 19).

Ação estratégica de enfrentamento como demanda dos Xakriabá: o curso preparatório para o Enem[46]

Entre junho e novembro de 2019, cerca de cinquenta jovens xakriabá participaram do projeto de extensão universitária "Fortalecimento da luta dos jovens Xakriabá na busca pelo ensino

[46] Trata-se também de um dos desdobramentos do Estágio pós-doutoral desenvolvido na FAE/UFMG que teve a escolarização indígena Xakriabá como foco de atuação, enquadrado nos estudos sobre o processo acelerado

superior: preparando para o Enem", executado por professores e estudantes do Instituto Federal do Norte de Minas Gerais - Campus Januária. Pretendendo contribuir na preparação deles para as provas do Exame Nacional do Ensino Médio[47], foram realizados seis encontros quinzenais dentro da terra indígena, sempre aos finais de semana. Buscou-se contemplar as áreas do conhecimento requeridas pelo Enem, com o objetivo de colocar os jovens em contato com os diversos tipos de questões objetivas formuladas para o Enem e explicitar a forma como os conteúdos do Ensino Médio são tratados nas provas. O foco de cada oficina foi o formato e a estrutura das questões, a partir das duas últimas edições, sobre as quais foram feitos estudos e se repassaram orientações atinentes às abordagens das diversas áreas do conhecimento avaliadas pelo certame (ESCOBAR, 2020, p. 18).

A presença dessa instituição na terra indígena, seja por meio da realização de cursos de formação ou da realização de pesquisas, remonta à década de 1980 e, portanto, não era novidade para os Xakriabá. Contudo, para a maior parte dos professores do IFNMG envolvidos no projeto, aquele era o primeiro contato com a comunidade e com os processos de escolarização lá desenvolvidos.

---

de implantação de escolas indígenas no Brasil nas últimas décadas (ESCOBAR, 2020).

[47] O Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) foi instituído em 1998 inicialmente como ferramenta para avaliar a qualidade do Ensino Médio das escolas brasileiras. A partir de 2004, as notas obtidas pelos estudantes passaram a ser utilizadas como requisito para ingresso em universidades públicas e privadas do país. O exame também é aproveitado para ingresso em instituições de ensino de Portugal, país com o qual o Ministério da Educação brasileiro possui convênio firmado com essa finalidade. Instituições da França, Reino Unido, Canadá e Irlanda também utilizam os resultados obtidos no certame. Esse caráter amplo e ao mesmo tempo unificador, como "exame de Estado", produz efeitos contraditórios quanto ao acesso dos diferentes segmentos da população às vagas de ensino superior.

Propuseram-se metodologias participativas para desenvolver as atividades do projeto, tendo em vista a complexidade da empreitada: tratava-se de atuação com uma etnia indígena com processos próprios de aprendizagem e que tinha como aspiração se apropriar de ferramentas da sociedade nacional em favor de suas lutas, qual seja, a dinâmica do Enem para ingresso no ensino superior regular (ESCOBAR, 2020, p. 19).

A preparação para a realização de exames admissionais com vistas ao ingresso no ensino superior não fazia parte da proposta educacional em prática na aldeia. Era, outrossim, algo novo dentro da comunidade, uma demanda da parte dos próprios jovens, que enfrentavam as incertezas em relação a esse desafio, ao mesmo tempo individual e coletivo, como revelam os relatos da diretora xakriabá que acompanhou as reuniões realizadas na TIX que deram início ao projeto:

> De um certo tempo pra cá, de uns 4 ou cinco anos, a gente começou um pouco esse movimento, de alguns jovens... desse sonho de ir para a faculdade, que era um sonho que a gente achava que era impossível. Na verdade, a gente imaginava que a gente nunca ia conseguir chegar lá. E foi discutido com os jovens que era possível sim e também tentando descobrir esse caminho que a gente tinha para chegar até a universidade, né? E discutir coletivamente como que faria para chegar lá. (Ex-diretora da TIX. VIEIRA, 2019, p. 06)

Os jovens inscritos haviam concluído o ensino médio nas escolas da aldeia e estavam mobilizados, porém inseguros e apreensivos, quanto aos caminhos a serem trilhados para ascenderem à graduação, segundo essa mesma diretora. Ela relatava a mobilização dos jovens para se apoiar mutuamente, acima referida também através da experiência da coordenação pedagógica, ressaltando,

porém, que a dificuldade dos jovens indígenas para participar do Enem não significa que a sua escola "é fraca".

As dificuldades inerentes ao exame não são exclusividade dos egressos de escolas indígenas. Uma parte significativa dos estudantes de estabelecimentos públicos se veem alijados do processo porque não desenvolveram todas as chamadas habilidades e competências abordadas para cada um dos eixos de conteúdos avaliados nas provas.

Porém, esse alheamento ou essa distância se instaura com maior gravidade entre os alunos provenientes das escolas indígenas. Esse quadro, em um primeiro olhar, pode estar relacionado ao status que o povo Xakriabá confere à escola. Enquanto os modelos de escolarização hegemônica seccionam a escola do mundo, separando-a por muros e outras fronteiras simbólicas, a "educação territorializada", para usar a terminologia da professora e pesquisadora Célia Xakriabá (CORREA, 2018), desenvolvida na comunidade, articula os dois ambientes, pois parte de um princípio prático: o barro com que se levantam as casas dos moradores é o mesmo que se utiliza para edificar as escolas:

> Se me perguntar onde fica a escola no Xakriabá eu poderia responder que é até onde sua vista enxergar, com a convicção de que mesmo onde meus olhos não alcançam, ainda sim a escola ainda está ali. [...] O barro é alicerce que levantou tantas casas tradicionais, portanto, a escola não é maior ou mais importante do que o conhecimento que se produz nas casas e nos demais lugares de cultura. (CORREA, 2018, p. 85-186)

Assim, portanto, se nas escolas xakriabá o processo educativo ocorre a partir do território e a escola é toda a comunidade, ao se decidir pela realização do Enem, o jovem se verá diante de uma avaliação construída para mensurar e classificar o aproveitamento

dos estudantes envolvidos em um processo de escolarização centrado numa visão universalista da sociedade, da linguagem e da natureza, calcada em uma mundividência diferente daquela instigada pelos processos educativos da aldeia.

Obviamente, esse modelo exclui, em maior ou menor grau, o conhecimento gestado dentro do território indígena e engendrado na tradição, e que não contemplará as particularidades da vida na aldeia, uma vez que "o conhecimento produzido no território é que sustenta e alimenta as escolas Xakriabá" (CORREA, 2018, p. 185). Nesse sentido, o exame não contempla as práticas educativas mais significativas, desenvolvidas no seio da comunidade, o que dificulta ainda mais a vida dos estudantes que se encorajam a realizá-lo, como atesta o depoimento de um indígena da aldeia Barreiro Preto, graduando em odontologia:

> Eu sei que o ENEM exige muito [da] gente, sei que é uma prova difícil. A redação também é um bom parâmetro porque é muito cobrado no ENEM. Graças a Deus eu fiz foi em 2017 eu fui aprovado pra esse curso. Eu abracei a causa que era aquela dificuldade. Eu tive aquela dúvida se ia... a família também a me incentivou e muitas pessoas da comunidade também me incentivou pra eu estar indo fazer esse curso. (VIEIRA, 2019, p. 13)

Outrossim, não se pode pensar a terra indígena como uma ilha, pois ela está inserida em um movimento de trocas que recuam ou avançam as fronteiras, ameaçando ou reforçando a cultura e a sobrevivência xakriabá. Essas trocas, historicamente, sempre ocorreram em desfavor da comunidade, conforme atestam os relatos de um dos líderes locais, obtido durante o encontro de abertura do projeto de extensão universitária, em maio de 2019. Fazendo a memória das políticas de "integração" que feriram à

morte inúmeros povos, uma das lideranças desnuda o processo competitivo que enseja a prova do Enem: por mais que o exame seja concebido como uma forma de, democraticamente, acessar o direito à educação superior, ele se torna uma ferramenta que desconsidera o direito à diferença, acentuando ainda mais o quadro de desigualdade educacional.

O discurso reforça, nesse diapasão, a existência de barreiras simbólicas e culturais que dificultam o exercício da plena cidadania. Embora, no texto legal, o acesso esteja postulado para todos, de fato o que existe é um processo altamente excludente e competitivo, pois existe um longo caminho a ser percorrido, que exige a transposição de fronteiras históricas. Assim, segundo essa liderança:

> Primeiro eles tentam integrar, que é o lema do governo de hoje, integrar pra ficar tudo igual. Quando eles falam tudo igual, que tem o mesmo direito, muita gente se ilude de achar que é só acessar o direito. Mas na verdade eles querem dizer assim: acessa o direito, ao mesmo tempo, numa competitividade com os que estão aí fora há anos, sem se fazer a diferença, sendo que tem uma dívida histórica né... com o desmantelado do que estava quando eles aqui chegaram. E aquela ilusão que muitas das vezes, por arrogância, ainda dizer que descobriu o Brasil em 1500. Isso a gente fica muito indignado com essa conversa aí de fora... de que a gente... em todos os momentos a gente faz essa defesa. (VIEIRA, 2019, p. 12)

Esse trânsito dos jovens xakriabá pelas fronteiras erigidas entre o mundo indígena e o não indígena, ou "o mundo de fora", como referido pela liderança, foi objeto de análise do professor de Linguagens, participante do projeto de extensão. Após o encerramento das atividades, durante reunião de avaliação, o docente lembrou a importância das ferramentas tecnológicas que, nas mãos dos jovens participantes, poderiam representar uma

espécie de ponte entre os "mundos". Assim, se as possibilidades permitidas pela tecnologia acabam por submergir grande parte dos jovens não indígenas, os xakriabá parecem enxergá-las como instrumento de luta:

> Vários jovens possuem celular, que estava sem uso sobre as carteiras, sem uso durante as aulas. Em relação às questões de língua portuguesa, o professor de Língua Portuguesa disse que fez um apanhado sobre o tipo de texto mais utilizado nas provas do ENEM e que, quando aproximava a questão com o uso da tecnologia, das redes sociais, charge e memes, por exemplo, isso gerou empatia. Os grupos de WhatsApp também parecem ser outro indicativo do uso da tecnologia como ponte entre os mundos indígenas e não indígenas. Na minha percepção, é preciso interpretar essa ponte para conseguir os objetivos pretendidos no projeto. (VIEIRA, 2019, p. 11)

Embora tenham concluído que o uso de redes sociais seja comum a todos os jovens, esses professores entenderam que os não indígenas demonstram uma urgência muito maior em estar conectados. Na aldeia, porém, essa necessidade premente não é algo que incomoda tanto. Durante as oficinas, teve-se a impressão, portanto, de que a tecnologia fosse vista como ferramenta que poderia ser usada em favor das causas coletivas.

É o que tem demonstrado, por exemplo, a Rede de Juventude Indígena do Brasil (Rejuind). Constituída em 2009, como resultado do I Seminário Nacional de Juventude Indígena, realizado em Brasília-DF, a Rejuind tem por objetivo ser uma ferramenta para apoiar e fortalecer as juventudes indígenas, utilizando as novas tecnologias de informação e de comunicação (TIC), dando destaque às ações, avanços e desafios, e priorizando as oportunidades de empoderamento político.

De fato, o Enem requer do candidato um esforço para compreender os processos, dinâmicas, práticas, linguagens, fatos e fenômenos atrelados ao mundo não indígena, no qual a tecnologia ocupa um espaço cada vez mais central. Entretanto, o que poderia parecer ser um motivo muito claro para abandonar o exame, em função das acentuadas dificuldades de acesso às TICs, acaba por se tornar objeto de luta pela garantia de direitos. "Luta" foi, por conseguinte, a palavra mais ouvida durante as visitas à terra indígena. O acesso ao ensino superior fora citado, nos depoimentos de muitos líderes e dos jovens participantes, como um novo modo de afirmação e de resistência da comunidade. O Enem seria apenas mais uma batalha, entre tantas, a ser vencida.

Assim, o projeto de extensão passa a ser visto como ferramenta para se atingir a vitória. Expectativa já observada no ritual realizado por iniciativa dos jovens da aldeia, no primeiro dia de atividades. Ao participar dele, a professora de Artes escreveu, no relato de extensão produzido para o IFNMG, que os professores voluntários eram percebidos como instrumentos:

> Passava de 11 horas quando se deu o início ao encontro. A pedagoga indígena fez o acolhimento, explicando que os alunos fariam um ritual de abertura. Um jovem desempenhava o papel de condutor nas partes do ritual composto de músicas, dança em roda e batida do maracá, ao qual, num primeiro momento, assistimos em pé, em frente à mesa de honra. Num determinado momento, fomos, nós professores, convidados a fazer um círculo no centro da grande roda dos indígenas. Eles agacharam novamente e, com a cabeça tocando o solo, começaram a entoar cânticos. Ficamos de mãos dadas no centro da roda, recebendo as energias emanadas dos jovens. Parecia haver uma inversão de papéis: os jovens detinham o saber na busca do êxito do projeto proposto e nós éramos os instrumentos para a realização das atividades. A expressão

> corporal demonstrava intensa emoção da nossa parte e um protagonismo por parte dos jovens. (VIEIRA, 2019, p. 03)

Esse ritual de "acolhimento" foi precedido por uma cerimônia de apresentação dos professores visitantes, quando as lideranças os colocaram em uma mesa de honra, posição que, em outros contextos, é geralmente delegada a autoridades políticas. Nessa configuração, o ensino superior surge, portanto, como novo desafio para a coletividade que deve renovar suas estratégias políticas e suas alianças para conseguir enfrentá-lo.

Durante o seminário de avaliação da experiência, a contradição que emergia da proposta foi explicitada por ambas as partes: a ação de formação assumia características contraditórias ao ser evidenciado seu caráter instrumental e seu enorme descompasso com as dinâmicas e abordagens que caracterizam as experiências escolares entre os Xakriabá – para quem a ação assumia contornos de luta política, associada às retomadas (SANTOS; CORRÊA, 2018). Para os docentes parceiros envolvidos na ação, operar nessa lógica em relação às próprias áreas profissionais inaugurou um modo novo, e ainda sem um estatuto mais claro, em que aspectos operacionais da própria prática e objetivados enquanto domínio de competências eram reenquadrados e solicitavam uma diferente forma de abordá-los.

Para esse questionamento final, não há uma resposta definitiva ou única. Contudo, a pergunta serve como norte para tentar compreender a complexidade dessa batalha. Para tanto, convergem a fala da diretora, já mencionada, lembrando aos jovens que as dificuldades diante da prova não podem ser encaradas como estigmas, e, especialmente, o texto de Célia Xakriabá, que sustenta que a escola local "não é inferior em relação a outros saberes, não produz um conhecimento menor, pelo contrário, por ser plural e aberta às transgressões curriculares e metodológicas, ela é um

espaço potencial de diálogos de saberes efetivos" (CORREA, 2018, p. 127).

O conhecimento das mazelas, macetes, esquemas, fórmulas, simulados, etc., inerentes aos exames e vestibulares não é, portanto, aqui considerado um saber efetivo; mas é reafirmado como um saber instrumental, necessário para se obter algo, no caso o acesso à universidade. Essa formulação constitui-se, na avaliação das coordenadoras do projeto, numa quebra de paradigmas para os professores visitantes, em um desafio desestabilizador diante das orientações que até então assumiam, acostumados como estão a integrar em suas práticas as habilidades e competências requisitadas pelo Enem, sem maiores questionamentos, na direção da incorporação delas a um modelo ideal de ensino-aprendizagem. A identificação do uso das TICs como possível campo de mediação revela uma tímida e primeira reação diante da nova postura que o encontro sinalizava.

A preparação para exames e concursos não é um desses saberes efetivos com o qual a escola indígena se ocupa, portanto. Ao contrário, como afirmam David *et al.* (2013), o Enem acentua as diferenças entre os modelos curriculares das escolas regulares e os das indígenas. Na prática, segundo os autores, isso demonstra apenas que as escolas indígenas não preparam os estudantes para a realização dos exames, já que o foco é "a preservação da cultura, da língua e das tradições de seu povo" (DAVID *et al.*, 2013, p. 118). Esse é, pois, um grande desafio para os jovens xakriabá.

Para além da contradição que o "treinamento" para a realização do Enem representa, quando comparado à educação territorializada da aldeia, o jovem xakriabá também se vê diante de outra situação complexa: deixar a comunidade para estudar não é uma decisão tão natural e simples. A incursão por outros universos e o cruzamento das fronteiras das aldeias são sempre preocupantes, pois podem representar o "desbotamento" da identidade, como define Célia

Xakriabá (2018): "o limite desse aprendizado identitário está, portanto, em nós mesmos e no quanto somos capazes de subverter os espaços com os/nos quais convivemos, transitando por eles sem deixar que nos desbotem" (CORREA, 2018, p. 53).

Na verdade, a decisão de sair para cursar uma graduação não é uma deliberação eminentemente individual. Ao contrário, deve emergir, dentro do modelo de organização das aldeias, de um projeto de luta e de conservação da cultura e identidade coletiva. Essa proposição está presente nos relatos da diretora de uma escola da TIX, citado anteriormente.

O acesso ao ensino superior é, nessa perspectiva, uma importante estratégia coletiva de luta pela manutenção dos direitos. A universidade é, em certo sentido, um novo espaço para fortalecimento da identidade e das lutas indígenas. No entanto, enquanto as estratégias até então ativadas para as escolas de educação básica dentro do território se mantinham em um domínio de autonomia e autodeterminação, o acesso à universidade retoma o confronto com o modelo hegemônico e expõe desigualdades ainda fortemente imperantes no sistema educacional brasileiro. A imposição do Enem revela as hierarquias operantes quanto às orientações curriculares e pedagógicas. Mas, para além disso, hierarquias quanto aos projetos de vida dos diferentes povos, do qual a proposta escolar é parte integrante. Apesar de o quadro legal vigente dar sustentação ao ingresso diferenciado dos indígenas – o que indicaria que as universidades deveriam abrir processos seletivos também específicos –, de fato somente algumas poucas instituições promovem provas para esse ingresso e a sua grande maioria, ainda que tratando de vagas específicas, submete os candidatos indígenas ao exame unificado nacional.

Falando sobre o processo de consolidação da presença indígena no meio acadêmico, Célia Xakriabá (2018) chamou a atenção para a possibilidade de a academia tornar-se novo campo de batalha onde

pode surgir um novo protagonismo dos jovens xakriabá. Para ela, é preciso "Ocupar, marcar e demarcar o espaço no meio acadêmico" (CORREA, 2018, p. 56).

À guisa de conclusão

Os povos indígenas no Brasil, dos quais particularizamos os Xakriabá, passam pela dinâmica social que inclui a escolarização, contando com a verticalização até os mais altos níveis acadêmicos, em função das suas lutas internas, garantindo suprir necessidades locais e buscando a instrumentalização necessária para a articulação com a sociedade nacional e a garantia da sobrevivência enquanto povos etnicamente definidos. As instituições de ensino superior, contando hoje com os Neabis, precisam se fortalecer para atender as demandas desses povos, fazendo uma ponte para que os jovens aspirantes ao Ensino Superior consigam colocar, com adequada segurança e protagonismo, um pé na universidade e outro na aldeia.

Referências

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Congresso Nacional, 1988.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. N. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1996.

BRASIL. SETEC/MEC/IFNMG. **Regulamento do NEABI**. Montes Claros: S/ Editora, 2021. 12 p.

BRASIL. Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. **Diário Oficial da União**, Brasília, 29 ago. 2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_C03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm. Acesso em: 02 jan. 2023.

BRASIL. **Censo escolar da educação básica 2016**. Notas estatísticas. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), Brasília/DF, 2016.

CORREA, Célia Nunes. **O barro, o genipapo e o giz no fazer epistemológico de autoria Xakriabá**: reativação da memória por uma educação territorializada. 2018. 218 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado Profissional em Sustentabilidade Junto a Povos e Terras Tradicionais, Unb, Brasília, 2018. Disponível em: https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/34103/3/2018_C%C3%A9liaNunesCorr%C3%AAa.pdf. Acesso em: 18 mar. 2021.

DAVID, Moisés; MELO, Maria Lúcia; MALHEIRO, João Manoel da Silva. Desafios do currículo multicultural na educação superior para indígenas. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 39, n. 1, p. 11-125, março de 2013. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022013000100008&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 05 mar. 2021.

ESCOBAR, Suzana Alves A. **Educação indígena Xakriabá**: saberes e lutas na vida e na voz do seu povo. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2004.

ESCOBAR, Suzana Alves A. **Relatório final de pós-doutorado**. Faculdade de Educação. Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte/MG, 2020.

FERREIRA, Mariana Kawall Leal. A educação escolar indígena: um diagnóstico crítico da situação do Brasil. *In*: SILVA, Aracy L. da; FERREIRA, Mariana Kawall Leal (orgs.). **Antropologia História e Educação**. São Paulo: Ed. Global, 2001.

GOMES, Ana Maria R. O processo de escolarização entre os Xakriabá: explorando alternativas de análise na antropologia da educação. **Revista Brasileira de Educação** [on-line], 2006, v. 11, n. 32, pp. 316-327. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S1413-24782006000200010. Acesso em: 30 dez. 2022.

LUCIANO, Gersem José dos Santos. **O índio brasileiro**: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje. 1. ed. Brasília: MEC/SECAD Museu Nacional/UFRJ, 2006. v. 1. 232 p.

LUCIANO, Gersem José dos Santos. Lei das Cotas e os povos indígenas: mais um desafio para a diversidade. **Cadernos de Pensamento Crítico Latino-Americano**, Rio de Janeiro, v. 35, p. 18-21, jan. 2013.

MENDONÇA Augusta. **Fechando pra conta bater**: a indigenização dos projetos sociais Xakriabá. 2014. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2014.

NASCIMENTO, R. G. Educação superior de professores indígenas no Brasil: avanços e desafios do programa de licenciaturas interculturais indígenas. 2017. *In*: MATO, Daniel (coord.). **Educación superior y pueblos indígenas y afrodescendientes em América Latina**: políticas y experiencias de inclusión y colaboración intercultural. (e-book). Sáez Peña, Argentina: Universidad Nacional de Tres de Febrero (eduntref), 2018.

PALADINO, Mariana; CZARNY, Gabriela. Interculturalidade, conhecimentos indígenas e escolarização. *In*: PALADINO, Mariana; CZARNY, Gabriela (orgs.). **Povos indígenas e escolarização**: discussões para se repensar novas epistemes nas sociedades latino-americanas. Rio de Janeiro: FAPERJ/ Editora Garamond, 2012. 120 p.

PEREIRA, Verônica Mendes. **A circulação da cultura na escola indígena Xakriabá**. 2013. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013.

SANTOS, R. **A cultura, o segredo e o índio:** diferença e cosmologia entre os Xakriabá de São João das Missões/MG. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.

VIEIRA, Elisa Martins Belém. **Relato de extensão - PIBED 2019**. Januária-MG: IFNMG, 2019.

Capítulo 9

O JEQUITINHONHA INDÍGENA: TERRITÓRIO E TRABALHO NO BRASIL IMPERIAL

Renata Ferreira de Oliveira

Este capítulo analisa o trabalho indígena na região do Rio Jequitinhonha, em terras mineiras e baianas, durante o século XIX, a partir da política indigenista que pretendeu integrá-los à sociedade transformando-os em trabalhadores dotados de profissão. Como suporte para a discussão, além da documentação produzida pelas câmaras e presidências das províncias baiana e mineira, utilizo as narrativas dos viajantes que passaram por essa região. Dessa maneira, o intuito é evidenciar a natureza dos contatos travados entre indígenas e agentes coloniais, levando em consideração que os naturalistas representavam um ideário de Estado e sua supremacia civilizadora.

Em um primeiro momento, defino o conceito de território como espaços de poder e tensionamentos e territorialidades como ação humana no tempo constituída através de lutas e resistências, sejam de enfrentamento ou aproximação. Nessa esteira, para explorar algumas faces da história do Jequitinhonha, é necessário considerar a região como uma construção que possibilitou a permanência indígena ao longo do tempo, ainda que na condição

de trabalhadores subalternizados ou índios bravios. Salientar esse aspecto é importante porque permite compreender a dinâmica das relações ali travadas por diversos agentes históricos, bem como identificar a dominação do trabalho indígena mediante um modelo catequético pensado para esse lugar, assim como as novas formas de vida que surgiram por meio das políticas indígenas.

Introdução

Consolidar as fronteiras internas foi um dos objetivos da política de estabilização do Brasil durante o Segundo Império. Alicerçar o território nacional era o pilar da construção da identidade brasileira. Todavia, as fronteiras interiores foram espaços de disputas de vários projetos de Estado, cabendo destaque aqui para a permanência do problema indígena. A questão indígena ao longo da solidificação do Estado Nacional brasileiro esteve vinculada a uma esfera de reprodução de poder, por isso a necessidade de se criar uma política voltada a lograr êxito em transformar o problema na solução para a concretização do Império nos rincões do Brasil.

O território interiorano e fronteiriço pode ser lido enquanto fator regulador das relações humanas. João Pacheco de Oliveira (1998, p. 22) diz, por exemplo, que a presença colonial produziu uma nova relação da sociedade com o território, "deflagrando transformações em múltiplos níveis de sua existência sociocultural". O conceito de território é interdisciplinar. Está presente nas diversas áreas do conhecimento, tais como antropologia, história, sociologia, etnologia e precisamente é uma definição basilar para a geografia. Tem, portanto, uma compreensão polissêmica, não obstante cada área o sintetiza a partir de uma perspectiva distinta. Interessam aqui as definições da geografia que dizem respeito ao território e sua indissociabilidade da noção de poder (RAFFESTIN, 1993, p. 153). Assim como as da antropologia, sobretudo cunhadas por João Pacheco de Oliveira (1998, p. 23), em especial para pensar a

dimensão estratégica de incorporação das populações etnicamente distintas dentro do Estado Nacional.

Dessa maneira, a compreensão de território implica a realidade espacial em um contínuo movimento que tem nas relações de poder a sua concretização e é, por sua vez, vertida nas territorialidades e na efetivação do próprio território. Isso significa que, mesmo nos espaços nativos, a territorialidade foi vivenciada em contraponto ou em consonância com a estrutura territorial, visto que há a interação entre as gentes, "que procuram modificar tanto as relações com a natureza como as relações sociais" (RAFFESTIN, p. 159). É possível admitir essa interação materializada na ideia de que o Estado concebido enquanto um aparato capitalista construiu políticas de ocupação das fronteiras interiores, a partir do poder central, sob os anseios de uma classe dominante, desde o período colonial cujos resultados foram os incontáveis conflitos fundiários e a imposição de dramáticas transformações na vida dos povos originários. Por essa razão, o território em si abarca as complexas relações de apropriação e reapropriação desses espaços de disputas, tensionamentos e conflitos que levaram a perdas ou a modificações da sociedade, mediadas fundamentalmente pelas relações de poder, desiguais em suas correlações de forças.[48]

A construção do território no Rio Jequitinhonha aqui é compreendida como a experiência humana no tempo e está envolta em processos tridimensionais – sociedade - espaço - mobilidade. Os agentes históricos almejavam obter maior grau de autonomia, porém compatível com os recursos do sistema (RAFFESTIN, p. 160). As relações desenvolvidas nesse processo também foram marcadas

[48] Uma importante análise feita sobre o território indígena a partir da concepção marxista, ver: MIZUSAKI, Márcia Yukari. Movimentos indígenas, geografia e marxismo na questão agrária brasileira: quando "novos" personagens entram em cena. **Revista NERA**, Presidente Prudente, ano 20, n. 39 - Dossiê pp. 39-59, 2017.

por ganhos e perdas. Nesse sentido, a característica do Jequitinhonha indígena é a mobilidade e a dinâmica. Fixá-los em um espaço delimitado foi proveniente da política indigenista engendrada desde o período colonial. E o intuito era incorporá-los como mão de obra no eixo capitalista.[49] Dessa maneira, o Estado naturalizou a ideia de integração indígena para criar formas peculiares de acesso e controle às suas forças de trabalho. Em vista disso, as instituições hegemônicas com caracteres eurocêntricos, leia-se o Estado-Nação, espoliou os povos originários de suas particularidades, subjugando-os à classificação "índios" e os manteve fora do espaço de cidadania, base de um Estado nacional. No entanto, as tentativas de integrá-los como trabalhadores, subalternizados e racialmente inferiorizados demarcaram espaços de lutas e resistências, impressas nas reconfigurações de seus territórios.[50]

Reduzi-los era, portanto, necessário. Desses confinamentos, surgiu o que João Pacheco denominou de territorialização, que é uma intervenção política para alocar um conjunto de indivíduos e grupos a limites geográficos bem determinados. Apesar de compulsório, os processos de territorialização foram e são, na contemporaneidade, reelaborados pelos indígenas. Na mesma esteira de análise da territorialidade está o sentido de fronteira.[51] Encontro em Raffestin

---

[49] Sobre a incorporação dos indígenas como mão de obra nos projetos capitalistas do Estado Imperial, consultar: SILVA JÚNIOR, Aldemir Barros. **A Província dos trabalhadores tutelados:** trabalhadores indígenas diante do poder político e econômico na Província das Alagoas (1845-1872). Tese de doutorado. Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Salvador. 2015.

[50] Para uma discussão aprofundada sobre essa questão, consultar: QUIJANO, Anibal. **A colonialidade do saber:** eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires, CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2005.

[51] Para Raffestin, o limite é, portanto, uma classe geral, um conjunto, cuja fronteira é um subconjunto. "Ainda aí é particularmente estranho que só a fronteira tenha uma conotação política enquanto, de fato, todo limite

(1993, p. 165) uma importante definição (não a única) que é a de dar sentido à fronteira enquanto uma interface biossocial "que não escapa à historicidade e que pode, por consequência, ser modificada ou até mesmo ultrapassada". Para o autor, a propriedade ou a apropriação é marcada por limites que podem ou não ser visíveis e que são assinalados no território ou na sua representação, uma cartografia, por exemplo. Todavia, os limites são frouxos ou rígidos, depende da estreita relação com o trabalho, ou seja, com o poder. Assim, o limite cristalizado é identificado como aparato ideológico quando justifica territorialmente as relações de poder.

Para ilustrar essa questão, trago o ofício do juiz de paz de Belmonte, Antônio da Costa Melo, que em 1833 escrevia ao presidente da província da Bahia para informar os distúrbios ocorridos na fronteira dessa província com a de Minas Gerais. O argumento do juiz versou sobre a não passividade que aparentemente acontecia em terras mineiras, pois apesar do uso das leis, ou das baionetas, "os descontentes, e os turbulentos, conduzirão o estado da anarquia, além do ponto que se lhes oponha para os lugares onde a localidade e os naturais possam favorecê-los"[52]. Essas localidades que acolheriam os descontentes eram notadamente as fronteiras fixas, porém porosas. Ideologicamente concebidas como lugares "fora da lei" em que reinava a insubordinação de uma classe subalterna, alocada em lugares onde "menos apreciadas eram as leis, as autoridades e a segurança individual"[53].

---

possui uma, nem que seja só pelo fato de ele ser sempre a expressão de uma manifestação coletiva, direta ou indireta." (RAFFESTIN, op. cit., p. 166)

[52] Ofício do Juiz de Paz de Belmonte Antônio da Costa Melo, endereço ao presidente da Província da Bahia. Vila de Belmonte, 18 de junho de 1833. Arquivo Público do Estado da Bahia. Juízes de Belmonte. Maço 2254 (1828-1842).

[53] Ibidem.

Por sua vez, as regiões fronteiriças são uma construção também social, portadoras de sentidos múltiplos, mas que não escapam às preocupações do Estado que as subdivide, delimita, captura em mapas.[54] Dessa forma, a região de fronteira do Jequitinhonha caracteriza-se por meio de constantes reconfigurações societárias, impressas em um contexto semântico de consolidação do Estado brasileiro. Para explorar algumas faces da história do Jequitinhonha, é necessário considerar a região como uma construção que possibilitou a permanência indígena ao longo do tempo, ainda que na condição de trabalhadores subalternizados ou índios bravios. Salientar esse aspecto é importante porque enseja a compreensão da dinâmica nas relações ali estabelecidas por diversos agentes históricos, bem como identificar a dominação do trabalho indígena a partir do modelo catequético pensado para esse lugar e as novas formas que surgiram a partir das lutas por terra.

O Jequitinhonha dos viajantes

O rio Jequitinhonha e o Rio Grande do Belmonte foram, por muito tempo, confundidos como rios diferentes. Somente com a expedição do Capitão-Mor de Porto Seguro, João da Silva Santos, que ao cumprir ordens do governo baiano para avaliar as barras dos rios daquela comarca, o engano se desfez ao navegá-lo até Lorena dos Tocoyós[55] em terras mineiras[56]. Maria Hilda Paraíso (2014, p. 113),

---

[54] Idem, p. 183.

[55] Atual cidade de Coronel Murta em Minas Gerais.

[56] O aldeamento conhecido por Tocoiós no médio rio Jequitinhonha, estabelecido no final do século XVIII e dirigido por um notável político da Inconfidência Mineira, José Pereira Freire de Moura, refugiado com sua família e escravos, após a prisão de Tiradentes, localizava-se nas proximidades da confluência entre os rios Jequitinhonha e Araçuaí, região de fronteira natural entre as áreas de cerrado e de matas. Ver: MATTOS, Izabel Missagia de. **Civilização e revolta:** povos botocudos e

ao analisar a questão indígena nos Sertões do Leste, escreveu que essa expedição trouxe a possibilidade de esse ser um caminho de comércio entre Minas Novas e Belmonte. Para isso, os quartéis foram construídos com o intuito de promover o povoamento da região. Nessa viagem, o capitão-mor identificou a presença de indígenas não contactados e o constante deslocamento dos conhecidos como Naknenuk[57] entre o sertão e o litoral.[58]

Com a descoberta de que o Jequitinhonha e o Grande do Belmonte eram o mesmo rio, os habitantes de Minas Gerais ficaram contentes com a possibilidade de uma comunicação rápida entre essa Província e o litoral e se dispuseram a abrir uma estrada margeando-o. Para o sucesso do empreendimento foi necessário construir um quartel na fronteira com um forte destacamento a fim de proteger os viajantes e os que aventurariam a se instalar na região. Ao analisar a composição étnica da população local, José de Sousa Pizarro destacou que o processo de colonização só ocorreu por causa da instalação das Divisões Militares "guarnecidas por índios Menhãs aldeados e por outros indivíduos dispersos"[59]. Auguste de Saint-Hilaire (2000, p. 240-241), ao viajar pela 7ª Divisão Militar,

---

indigenismo missionário na Província de Minas. Campinas, SP. Tese de Doutorado - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, 2002.

[57] Categorização étnica utilizada pelos colonizadores para designar os índios aldeados e em constante contato com os não índios.

[58] Seguindo o curso do rio, a região foi dividida em três partes. A primeira, denominada de Alto Jequitinhonha, que vai da Comarca de Serro, nas proximidades de Diamantina, ao rio Araçuaí compreendendo aqui a 7ª Divisão militar, localizada em São Miguel do Jequitinhonha. A segunda região é o Médio, que está situada na confluência do rio Araçuaí com o Jequitinhonha até o Salto Grande da Divisa. E a terceira é a região do Baixo, que vai de Salto Grande a Belmonte. (PARAÍSO, op. cit., p. 732)

[59] "O Mucuri e o Nordeste Mineiro no passado e seu desenvolvimento segundo documentos e notícias recolhidas por Frei Olavo Timmers OFM em lembrança do 100º aniversário de Teófilo Benedito Ottoni. 1869 – 17 de

situada no arraial de São Miguel[60], também relatou a confusão com o Jequitinhonha próximo a sua foz. De acordo com ele, em Belmonte, chamavam-no de Rio Grande, "mas ignorava-se de onde vinha e em que lugar tinha nascido".

Os diversos viajantes que passaram pelo Jequitinhonha geralmente o descreveram como de grande riqueza e variedade natural, porém de imensa pobreza e miserabilidade material.[61] Maximiliano de Wied Neuwied (1942, p. 225), ao passar por Belmonte, expunha que esse era um lugar pequeno, medíocre e decadente, fundado há meio século, "com índios de que restam pouco atualmente". Saint-Hilaire (2000, p. 247) disse algo idêntico, mas para a povoação de São Miguel[62], dizia ele que "esse povoado foi construído à margem direita do Jequitinhonha. A casa principal que serve de caserna ao comandante e soldados da Divisão é um grande edifício muito bem construído. [...] o resto do povoado se compõe duma ordem de casebres que se estendem à margem do rio [...] todos demonstram miséria". O mesmo pode ser lido em Johann Emanuel Pohl (1976, p. 352), que, ao chegar a Salto Grande[63], ouvira que em Belmonte "a pobreza é tamanha, que o próprio juiz não tem as principais peças do vestuário, anda descalço e tem de trabalhar

---

Outubro de 1969". Teófilo Otoni. Datilografado com emendas manuscritas. 535 fls. Arquivo Público Mineiro. *In*: MISSAGIA, Izabel Mattos de. Op. cit.

[60] Atual cidade de Jequitinhonha em Minas Gerais.

[61] Entre os viajantes que estiveram no Jequitinhonha na primeira metade do século XIX estão: John Mawe; Auguste de Saint-Hilaire; Spix e Martius, Maximiliano de Wied Neuwied e Johann Emanuel Pohl. Dessas viagens resultaram um panorama social, ambiental, político e econômico que contribui decisivamente para entendermos os contatos e as relações estabelecidas entre os indígenas e os não indígenas que ali habitaram.

[62] Atual cidade de Jequitinhonha em Minas Gerais.

[63] Atual cidade mineira de Salto da Divisa localizada entre os estados da Bahia e Minas Gerais.

para o seu sustento. Entretanto, mantém seu comércio constante com a Bahia. Os habitantes de Belmonte trocam o seu sal por arroz".

O cenário de pobreza foi ainda associado à acentuada presença dos indígenas Botocudos[64] e de uma diversidade de pessoas tidas como "vadios e criminosos" que se empregavam como canoeiros. Em contraponto a esse cenário, os viajantes também informaram a riqueza vegetal e a fertilidade do solo às margens do rio, num claro pensamento de que esse território poderia se tornar apto à colonização. Foi nesse sentido que, ao viajar por essa região na primeira década do século XIX, John Mawe (1978, p. 166-167) escreveu que havia imensos territórios a oeste do rio, vastos e desocupados que poderiam se tornar grandes extensões de terras para o cultivo, e que

> tudo nesta região é para atrair um cultivador ativo experimentado: a terra é rica e fértil; há em todos os departamentos descobertas a serem feitas; todos os gêneros alimentícios necessários à vida, e a maior parte dos que podem ser considerados de luxo são produzidos quase espontaneamente. Aí a atividade seria liberalmente recompensada pela mão dadivosa da natureza e estimulada sem cessar pela esperança de despertar, pelo bom exemplo, uma raça de homens degenerados.

A visão de solos férteis ao longo do rio foi, no decurso das décadas, fundamental para as políticas de Estado implementadas no Jequitinhonha durante o século XIX, a exemplo da imigração e implantação de colônias agrícolas. Daí o Estado criou uma política indigenista cujo intuito era o confisco das terras nativas e o confinamento indígena em espaços bem delimitados.

---

[64] Categorização étnica utilizada pelos colonizadores para designar os indígenas não aldeados e, por isso, "inimigos".

Na segunda metade do século XIX, foi a vez do naturalista Robert Avé-Lallemant (1980, p. 113) viajar pelo Jequitinhonha. Não diferente dos outros europeus, ele também descreveu a vila de Belmonte como uma povoação pobre, cujo comércio limitava-se pela via marítima para a cidade de Salvador e a via fluvial, para a província de Minas Gerais. Para ele, "o povo arrasta na indolência os santos dias da semana num simulacro de vida, necessitado, pobre, sujo, mas arrogante, quando dele se exige trabalho a troco de dinheiro". Muitos trabalhadores, de acordo com o viajante, preferiam a fome ao trabalho e essa opção era o que os diferenciavam dos homens escravizados.

Além da riqueza natural, o território do Jequitinhonha esteve inserido no processo de exploração da mineração desde o século XVII se estendendo até o XIX, inclusive em áreas que foram destinadas a aldeamentos. Em relação à mineração, foram as regiões próximas à nascente as mais abarcadas por esse ramo de atividade; porém, com a dinâmica da extração de diamantes no curso do rio, houve uma mudança incisiva nas condições populacionais e de exploração em todo o seu curso. Nesse período, uma boa parte de terras que compreende o Vale do Jequitinhonha foi alvo de migrações enquanto a outra se manteve isolada terminando por se tornar o refúgio de várias nações indígenas.

O Jequitinhonha indígena

No tocante à presença indígena no Jequitinhonha, são vários os relatos que aparecem nos documentos analisados e nas narrativas dos viajantes. Nas primeiras décadas do século XIX, existiam ao menos seis mil indígenas além dos não identificados (PARAÍSO, p. 186). No quartel dos Arcos[65], o príncipe Maximiliano Wied-Neuwied

[65] Quartel situado na povoação de Cachoeirinha, pertencente a Belmonte na Bahia.

(1942, p. 237) informou a existência de ao menos "quatro hordas, que habitualmente residem nas cercanias do 'quartel', tendo cada uma um chefe próprio, a quem os portugueses chamam 'capitão'". No arraial de São Miguel Saint-Hilare (1975, p. 249) registrou a presença de um grande número de Botocudos, "todos armados de flechas". Além dos Botocudos, estavam em constante mobilidade por esse território os Camacãs, Meniãs, Maxakalis, Naknenuks e Pojichás.

Ao viajar pelo Jequitinhonha no ano de 1817, o botânico francês Auguste de Saint-Hilaire (1975, p. 248-250) narrou a presença de diversos indígenas utilizados como mão de obra doméstica: agricultores e canoeiros, inclusive empregados em casa de particulares. De acordo com o viajante, a maioria dos colonos estabelecidos às margens do rio não possuíam escravos, por isso "utilizavam-se os Botocudos, que, pela menor retribuição, por um pouco de alimento, por algumas vestimentas grosseiras, prestam já muitos serviços". Maximiliano Wied-Neuwied (1942, p. 251) também descreveu o mesmo cenário que ocorria no quartel de Cachoeirinha. De acordo com o príncipe, os indígenas trabalhavam no destacamento em troca de algum alimento. Johann Emanuel Pohl (1976, p. 353) mencionou que os Maxakalis também eram empregados nos serviços domésticos.

Para os viajantes, os contatos travados entre os indígenas e os agentes coloniais alteraram significativamente o modo de vida nativo, principalmente dos Botocudos, que teriam deixado a antropofagia. Saint-Hilaire (1975, p. 254) retratou o que seriam dois fatos ilustrativos acerca disso. Segundo ele, dois homens negros fugitivos tinham encontrado um local de repouso, próximo a Tocoiós, onde cultivavam a terra e viviam tranquilamente com os seus vizinhos bravios, mas "os Botocudos acabaram por atacá-los e capturaram um deles". O outro, ao escapar, teria retornado para Tocoiós, obtido reforço e retornado para salvar o seu companheiro; porém, ao chegar ao local onde deixara o amigo, só havia um

"amontoado de ossos". Já a outra narrativa foi referente à suposta prática de antropofagia entre os Botocudos que viviam em torno de São Miguel. Os habitantes desse lugar contaram que esses indígenas, em um dado momento, pediram permissão ao capitão do quartel para "matar e comer as crianças Machaculis, que eram muito gordas".

A argumentação de que os indígenas Botocudos eram antropófagos alimentou a declaração da Guerra Justa em 1808 e, consequentemente, a escravização desses povos durante um período de dez anos. Todavia, sabe-se que não praticavam a antropofagia, mas nutrir essa visão naquele tempo contribuía para gerar medo e repulsa dos não indígenas ou de grupos opositores e, logo, estabelecer o domínio sobre terras, mão de obra e inferiorizá-los racialmente.[66] Em relação aos casos expostos por Saint-Hilaire, o próprio afirmou serem esses relatos frutos "do antigo ódio dos portugueses contra os Botocudos, ódio que se pode supor tenha sido a origem de mais uma calúnia" (1975, p. 2574).

Para além da visão de ferocidade e antropofagia atribuída aos Botocudos, o que se observa nas narrativas dos viajantes que travaram contato com eles é um cenário de fome e descaso. Johann Emanuel Pohl (1976, p. 342-345), quando viajou para o Jequitinhonha, relatara que ao longo de sua expedição para Salto Grande encontrou, por diversas vezes, indígenas Botocudos famintos por farinha de milho. De acordo com ele, esses nativos, quando pacificados, trabalhavam de sol a sol como agricultores para obterem um pouco de comida. O viajante narrou, ainda, que os Botocudos surgiam nas margens do rio, ou o atravessavam a nado para pedir-lhe farinha de mandioca e milho. Sempre apareciam com "o habitual encolhimento da barriga,

[66] O príncipe Maximiliano de Wied-Neuwied, apesar de acusar os Botocudos de Belmonte de praticarem a antropofagia, expôs uma possível confusão que os portugueses teriam feito ao encontrar ossos de macacos nas cabanas indígenas. p. 254 e 286.

mostrando que tinham o estômago vazio. Nessa mímica tem essa gente particular habilidade, pois a região umbilical parecia ficar rente à espinha dorsal".

Saint-Hilaire (1975, p. 266) também informou a escassez de alimentos entre os Botocudos. Durante a sua viagem à povoação de Vigia[67], ao encontrar o grupo do capitão Tujicaráma, percebeu que esse regressara "de trabalhar na habitação de um lavrador" onde recebera como pagamento algumas espigas de milho que se perderam em um naufrágio, quando os indígenas tentaram seguir, em uma canoa feita por eles mesmos, o grupo do explorador.

Por outro lado, é possível identificar que os indígenas viam no contato com os brancos, formas de obter alimentos e utensílios para o grupo. Nesse sentido, Johann Emanuel Pohl (1976, p. 355-356), descreveu um encontro interessante entre a sua tropa e um grupo de Botocudos. Nessa ocasião, já havia incorporado à sua caravana um indígena de nome Vicente que lhe fora dado em Vigia. Ao encontrar o grupo, em especial seis jovens meninas, ele relatou que as moças fizeram várias exigências por conta da presença de Vicente, inclusive furtaram seus pertences. As Botocudas juntas com Vicente tentaram ludibriar Pohl, pois, depois de festejarem com a tropa, saíram em busca do capitão do grupo, porém retornaram prontamente dizendo que o cacique estava bêbado e queria surrá-las. Diante desse fato, diz Phol,

> meu Botocudo fez uma série de exigências que eu devia atender em favor das moças, tendo até pedido que eu lhe cedesse metade de uma galinha destinada a meu jantar. Como eu não pude atender ao pedido ficou indignado! Esse índio era na verdade um monstro, e é difícil encontrar um exemplar tão execrável entre os seus compatriotas. Era o próprio modelo da característica preguiça indígena e segue o princípio

[67] Atual cidade de Almenara em Minas Gerais.

> fundamental dos selvagens de que fazer nada e comer muito é o ideal; daí, era gordo, cevado. Era-lhe dificultoso caminhar e quase impossível privar-se de uma sesta ao meio-dia, que habitualmente eles passam deitados. Viajar estava além de suas possibilidades. Neste ínterim, fui repousar; entretanto, era apenas meia-noite quando toda a horda de Botocudos a qual pertencia Vicente, regressou da mata. Revistaram a nossa bateria de cozinha; acamparam em volta de nós e pediram alimento. Ao romper do dia apareceu também em minha cabana o capitão deles, beijou minhas mãos e pediu-me uma tesoura e comida para si e para sua gente.

Percebam que a presença de Vicente entre os não indígenas da tropa de Pohl poderia facilitar o acesso de seu grupo aos pertences desse viajante, bem como possibilidades de barganhar algo para o seu povo. No entanto, essa narrativa também remete à velha visão da "preguiça" indígena que ainda hoje é motivo de descaracterização da cultura dos povos originários.

A partir do que narrou os viajantes, entendo que os contatos, as trocas e a relação com os Botocudos foram diversos e podem ser observados ao longo de todo o século XIX no Jequitinhonha, inclusive nas linhas da política indigenista. Os contatos nem sempre se deram pelo viés da violência, inúmeras vezes foram travados por meio de táticas que os indígenas desenvolveram ao longo do tempo e também por simples curiosidade, pois se tratavam de recentes descobertas e maneiras de se relacionarem com a novidade que surgia. Contudo, a violência fora um cenário marcante, sobretudo nesse território fronteiriço. Como exemplo, posso citar o documento produzido pelo juiz de paz de Belmonte quando, em 1833, escreveu ao presidente da província para informar a presença de mais de cem canoeiros entre as povoações de Calhau[68] a São Miguel, dispostos a cometer

[68] Atual cidade Mineira de Araçuaí.

qualquer atentado contra qualquer comandante da 7ª Divisão.[69] O documento informou ainda que havia aparecido na região um grupo de mais de 400 indivíduos, de uma nação desconhecida vinda de Minas Gerais e, por essa razão, a força policial disponível nada poderia fazer diante "do contágio da vizinhança mineira"[70].

Quase uma década antes, as comarcas de Porto Seguro e Ilhéus disputaram politicamente a preservação de seus quartéis (da Palma e dos Arcos). Essa situação dizia respeito ao fato de ser o Jequitinhonha a fronteira entre as duas comarcas, por isso foi marcante a presença de conflitos por terra e pela atração de colonos. A câmara de Belmonte – Comarca de Porto Seguro – argumentara ao governo da Bahia que o Destacamento dos Arcos era necessário "não só por sua posição, como por ter ao seu cargo o conserto e a limpeza da estrada de Minas que seguindo a margem do Rio Jequitinhonha e passa pelo mesmo Destacamento". Essa importância, porém, não poderia ser atribuída ao Destacamento da Palma, sobretudo por sua difícil localização e pela ausência de aldeias de Botocudos em seu entorno, pois

> alguns que lá aparecem são aqueles mesmos que foram domesticados no quartel dos Arcos quando nas circunvizinhanças deste residem muitas aldeias e como é possível sem ofender a boa razão que o comandante de Palma vinha até o Destacamento dos Arcos na Cachoeirinha demarcar terras a aqueles mesmos Botocudos [...] quando deveria antes conquistar os do Rio Pardo que banha a povoação de Canavieiras, os quais por

[69] A 7ª Divisão Militar estava localizada na povoação de São Miguel e perdurou até o surgimento do Regulamento das Missões de Catequese dos índios do Brasil. Decreto 426 de 1845, quando foi transformada em circunscrição.

[70] Ofício do juiz [não se identifica qual a vara, ao que parece, juiz de paz] de Belmonte, Antônio da Costa Melo, endereçado ao presidente da província da Bahia (Vila de Belmonte, 18 de junho de 1833) Maço 2254 APEBA.

> duas vezes tem feito esterilidade aos seus habitantes e muitas mortes como acaba de acontecer há dois meses, que mataram com flechas a Siprianno e há tempos passados a quatro: Francisco da Silva, Joaquim Lopes, Feliciano Lopes e Salvador de tal, além de tudo isto Exmo. Sr. não temos podido entrar no conhecimento de qual seja o motivo dos comandantes do quartel de Palma se oposto ao destacamento dos Arcos, a ponto de fazer contra este representações caluniosas, persuadindo aos seus soldados a deserção.[71]

O argumento da câmara de Belmonte foi o de que havia muitos prejuízos para os negociantes e moradores das margens do Jequitinhonha, por isso era necessário criar e conservar o quartel dos Arcos em Cachoeirinha para auxiliar no comércio por mar e terra. É notório que a disputa das duas comarcas se devia ao sucesso do comércio com Minas Gerais pelo rio Jequitinhonha. Por esse motivo, necessitariam "civilizar" os Botocudos que costumeiramente eram maltratados nos quartéis seja como soldados ou em suas aldeias ao redor. Na representação dos índios soldados do destacamento dos Arcos, é possível identificar esses maus-tratos. Diz o documento:

> [...] os índios soldados do Destacamento dos Arcos da Cachoeirinha da Vila de Belmonte, desabitados de seus desempenhos, com seus miseráveis filhos e mulheres, todos naturais da mesma vila, que se acham agregados ao Destacamento Colônia do Rio da Salsa por [ilegível] que teve o mesmo comandante do dito destacamento do excelentíssimo Presidente da Província que foi Francisco Vicente Viana para o dito comandante nos conservar até sua segunda ordem para

[71] Ofício da Câmara de Belmonte ao Presidente da Província da Bahia. 18 de outubro de 1826. Seção de arquivos colonial/provincial. Governo da Província. Correspondência recebida da Câmara de Belmonte (1824-1877). Arquivo Público do Estado da Bahia. Maço 1262.

> não entregar ao nosso comandante e não sermos castigados ao rigor da sua tirania, e sendo os suplicantes já maltratados pelo 3º comandante o tenente do 2º batalhão Francisco Lucena até o ano de 1823.[72]

Todavia, a administração do quartel dos Arcos também era alvo de críticas da câmara de Belmonte, pois, no dia 10 de julho de 1828, houve uma denúncia ao Governo da Província dizendo que o comandante utilizava os soldados para serviços particulares em sua roça, além de manter empregados outros "vadios, deixando unicamente no quartel quatro ou seis praças e estas com ordens positivas de não prestarem mais auxílio sobre pena de rigorosos castigos". Por conta disso, prejudicava o comércio pelo rio, pois as ordens eram fazer voltar as canoas carregadas com mercadorias vindas de Minas Gerais. O argumento era que os canoeiros costumeiramente praticavam o contrabando. Além disso, a câmara argumentou que o comandante tentava desarranchar os colonos vizinhos ao quartel para se apossar de suas plantações.[73]

Entendam que a política de assentamento e "domesticação" dos indígenas estava associada à implementação de uma rede de comércio, seja pelo rio ou por terra, que favorecessem a ocupação por colonos e o acesso à mão de obra indígena. E nesse sentido, os quartéis e destacamentos exerciam um papel significativo, porque

---

[72] Representação dos índios soldados do Destacamento dos Arcos ao Presidente da Província de Minas Gerais (sem data). Seção de arquivos colonial/provincial. Governo da Província. Correspondência recebida da Câmara de Belmonte (1824-1877). Arquivo Público do Estado da Bahia. Maço 1262.

[73] Ofício da Câmara de Belmonte ao Presidente da Província da Bahia. 10 de julho de 1828. Seção de arquivos colonial/provincial. Governo da Província. Correspondência recebida da Câmara de Belmonte (1824-1877). Arquivo Público do Estado da Bahia. Maço 1262.

também funcionou como um espaço de concentração e exercício de poder local.

Política indigenista imperial e trabalho

O Regulamento acerca das Missões de Catequese e Civilização dos Índios foi a primeira legislação indigenista geral do Império[74]. O Decreto nº 426, de 24 de julho de 1845, estabeleceu uma estrutura comum para os aldeamentos do território brasileiro. O documento resultou das diferentes propostas sobre a integração dos índios à sociedade nacional. Norteou toda a administração da política indigenista das Províncias Imperiais.[75] E foi pensado a partir de um contexto em que o ideário em voga era a "civilização" indígena por meio de uma nova catequese, capaz de transformar os tidos como "selvagens" em trabalhadores.

Não é pretensão desse capítulo analisar a implementação do Decreto 426 na região do Jequitinhonha, mas é relevante salientar que a política indigenista desse período perpassou outras importantes demandas, como a importação de colonos e a regulamentação da terra enquanto produto de mercado intensificada com a Lei de Terras de 1850.

---

[74] Acerca do Decreto nº 426, de 24 de julho de 1845, cf.: SAMPAIO, Patrícia Melo. Política Indigenista no Brasil Imperial. *In*: GRINBERG, Keila; SALLES, Ricardo (orgs.). **O Brasil Imperial** (1808-1889). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2009. v. 1. p. 175-206.

[75] De acordo com Maria Hilda Paraíso (2014), "o parecer final era que o novo Regulamento deveria ter por meta reunir os indígenas em sociedade, retirá-los da vida errante, incutir-lhe o gosto pelo trabalho e pela propriedade e fazê-los conhecer as comodidades da vida social, o que os faria apreciar a proteção da sociedade. Para tanto, consideravam essencial inspirar-lhes confiança, através de uma relação calcada nos princípios da caridade cristã, trabalho que deveria ser iniciado entre os já aldeados para que servissem de exemplo e divulgassem as boas novas aos que ainda viviam nas matas" (PARAÍSO, 2014, p. 388).

No Jequitinhonha, até a década de 1840, quando a política indigenista imperial se voltara à centralização e o controle da mão de obra pelo Estado, foi comum a prática de aldeamentos particulares cuja finalidade era o trabalho indígena. A título de exemplo, está o relato publicado em 1846 no periódico mineiro *O Recreador*.[76] O autor narrou que iniciou a expedição ao rio com poucos escravizados negros, mas, diante do que encontrara, decidira por fixar-se às suas margens. Por isso, adquiriu animais e iniciou um sistema regular de agricultura dedicando-se ao fabrico de açúcar, ao corte de madeira e à produção de laticínios. Tinha Belmonte, na foz, o destino de sua produção.[77]

Segundo o texto do periódico, os escravizados se achavam felizes nessa "pequena república", pois os bons tratos (alimentação e vestuário) tornavam a sorte deles mais suportável. Por fim, afirmou não se esquecer dos índios e que devagar ia atraindo-os com pequenos presentes, visto que

> [...] eles têm a certeza de receber víveres todas as vezes que prestam o mais leve serviço. Vão também sentindo a vantagem da cultura da terra; estabelecem-se junto à minha residência; tornam-se vizinhos úteis; e eu vou consumar a sua civilização convertendo-os ao cristianismo. Se o bárbaro botocudo se apresenta antropófago, hoje vêm a minha capela orar por seus inimigos.[78]

---

[76] O RECREADOR MINEIRO. Periódico Literário. Tomo 3. 15 de abril de 1846. Ouro Preto, Minhas Gerais. p. 492-502. Disponível em: https://digital.bbm.usp.br/simple-search?location=%2F&query=o+recreador+mineiro&rpp=10&sort_by=score&order=desc.

[77] Idem, p. 500.

[78] Idem, p. 503.

É possível que esse seja um caso de uso da mão de obra indígena em condição análoga à escravidão, mas o fato de afirmar que aldeava e cristianizava Botocudos em um período que não havia missionários em uma vasta área povoada por milhares de índios, essa prática surtia um efeito patriótico e perdurou mesmo após a promulgação do Decreto 426, porque na prática prevalecia o costume de explorar a mão de obra nativa.

A preocupação com a questão dos Botocudos refletida na documentação acerca do rio Jequitinhonha tem a ver com as ameaças aos projetos do Estado, principalmente no que tocara aos processos de colonização e desenvolvimento da agricultura. Nesse sentido, o projeto em curso para o Jequitinhonha era torná-lo navegável e economicamente viável.[79] Para isso, a ordem foi fundar destacamentos, colônias estrangeiras e nacionais, resolver o problema da navegação provocado por índios não aldeados, obter mão de obra nos aldeamentos mediante o pagamento de um jornal, abrir estradas e fomentar toda e qualquer empresa que favorecesse a implantação de estabelecimentos agrícolas.

Para realizar os empreendimentos estatais, o governo da Bahia contratou o engenheiro Inocêncio Veloso Pederneiras, encarregado de navegar o rio Pardo e Jequitinhonha. A ideia era a de que o

---

[79] Dois projetos estavam em curso nesse momento: a navegação do Jequitinhonha e a do Mucury. Theophilo Ottoni, fundador da Companhia de Navegação do Mucury, acusou em carta confidencial ao Marquês de Olinda que a navegação do Rio Jequitinhonha era um projeto que favorecia apenas ao seu engenheiro e questionava a destinação de verbas e mão de obra para esse empreendimento. Por sua vez, o major Pederneiras questionou por várias vezes ao Presidente da Província de Minas Gerais o porquê da falta de policiamento ao longo do rio, já que ele havia concordado que o Jequitinhonha era o caminho mais viável para o litoral baiano e o não policiamento em terras mineiras comprometia o sucesso do projeto de navegação na Bahia. Ver: OTTONI, Theofilo. **Cartas da coleção do Marquês de Olinda**. Arquivo da Família Ottoni. APMG. CX. 03. Pasta 06.

projeto a cargo de Pederneiras oferecesse benefícios por meio do comércio e policiamento dos rios, sobretudo no tocante aos ataques indígenas e ao desregramento dos canoeiros, inclusive os denominados "selvagens". No relatório escrito pelo engenheiro em 1853, é possível perceber a sua preocupação em estabelecer o comércio com Minas Gerais por meio do rio Jequitinhonha. No documento, o Major destacou o aparato e o pessoal empregado na canoagem de carga e como seriam úteis ao comércio. Porém, para o êxito desse propósito era indispensável policiar a região, "onde dominava o total desamparo da justiça constituindo em um abrigo de facínoras e delinquentes"[80].

O empenho de Pederneiras em tornar o Pardo e o Jequitinhonha regiões desenvolvidas foi bastante significativo. São várias as correspondências trocadas entre ele e os presidentes das províncias da Bahia e de Minas Gerais. Em 1853, por exemplo, o Major reclamava a esses presidentes da inutilidade de seu trabalho, tendo em vista a ausência de força policial capaz de conter os "desregramentos dos canoeiros do alto Jequitinhonha e bem assim os excessos de inumeráveis malfeitores que ali se acoitam fiados na impunidade". Por isso, o engenheiro reclamava um posicionamento do governo de Minas, no tocante ao policiamento do rio, uma vez que, sem isso, não poderia existir navegação e consequentemente o comércio. De acordo com Pederneiras, apenas a província da Bahia se preocupou em preservar e ampliar a navegação do rio. Todavia, escreveu ele,

> A pequena força de que disponho por parte da província da Bahia para regularizar e policiar a navegação e comércio da

[80] Ofício encaminhado ao Presidente da Província de Minas Gerais por Inocêncio Velloso Pederneiras em 30 de março de 1853. Arquivo Público do Estado de Minas Gerais. PP1/45. Cx 01. Navegação e Policiamento do Rio Jequitinhonha. 1853.

> parte do rio compreendida no território baiano, mas estando a porção mais importante do Jequitinhonha no território dessa província se V. Exª. não concorrer urgentemente com a força necessária para policiá-la nada poderei adiantar quanto a comunicação e comércio entre as duas províncias e teremos perdido quanto se há feito por parte da Bahia.[81]

O projeto viabilizado por Pederneiras foi tão importante para a presidência da província da Bahia que, no ano de 1854, o governo baiano destinou verbas da catequese para o Major empregar na criação de aldeamentos indígenas às margens do Jequitinhonha e do Pardo com o argumento de que era urgente o aldeamento dos Botocudos habitantes desse território. Diz o documento:

> Parece-me urgente o (suprimento) de dinheiro ao Major do Corpo de Engenheiros Inocêncio Velloso (Pederneiras), encarregado de preparar os cômodos necessários para estabelecimento de Aldeias de indígenas nas margens do Jequitinhonha e do Rio Pardo, mandando Vossa Excelência entregar-lhe ou remeter-lhe a consignação da Catequese e Civilização dos Índios que (veio) na distribuição do crédito concedido pela lei geral do orçamento corrente. [..][82]

As atividades de Pederneiras podem ser consideradas prioritárias para tornar a região do Jequitinhonha útil aos projetos do Estado. Por esse motivo, era essencial criar aldeamentos para viabilizar a povoação local, atrair os índios bravios retirando-os da mata e da "canoagem selvagem" transformando-os em mão de obra

---

[81] Idem.

[82] Ofício encaminhado ao Presidente da Província da Bahia pela Diretoria Geral dos Índios em 17 de agosto de 1854. Seção do Arquivo Colonial e Provincial. Governo da Província. Agricultura. Diretoria Geral dos Índios. (1823-1882) fl. 36. Arquivo Público do Estado da Bahia. Maço 4611.

útil capaz de auxiliar a navegação, o comércio e o policiamento do rio e, assim, atrair os colonos.

É difícil precisar o instante em que um maior número de pessoas aglomerou-se em torno das margens do Jequitinhonha. Contudo, a opção pela margem direita decorreu dada a existência de uma estrada para Minas, situada ao sul do rio. Ao se tornar uma importante rota comercial, as Câmaras do sul da província da Bahia insistiam na manutenção ou criação de destacamentos, principalmente em decorrência da extração e do escoamento de madeira.

Por isso, em 31 de janeiro de 1852, a Câmara Municipal da Vila de Belmonte dirigia ao Presidente da Província um ofício informando o aparecimento de indígenas Botocudos na margem norte do rio, em um lugar denominado Olaria e Cargo de São José. A presença dos indígenas provocara atrasos para o comércio da vila, porque "ali tem moradores que se empregam em tirar madeiras de jacarandá, outros tem lavouras". Os moradores, amedrontados e sem proteção,

> se acham na necessidade de abandonarem suas fazendas, para não exporem com seus bens, juntamente com suas vidas, e não são mal-fundados seus receios, porque os mesmos já têm flechado dois bois ali, e mesmo feito esperas nas estradas por onde se puxam as madeiras, em face do que esta Câmara toma a ousadia de lembrar a V Ex[a] que o dito destacamento deve ser posto debaixo do mesmo regulamento que foi o extinto dos Arcos, isto é, que proteja ao comércio e polícia do rio, e juntamente defender os moradores das agressões dos gentios e catequizá-los, pelos meios brandos que forem possíveis, para cujo fim nenhum comandante melhor que o tenente Idelfonso de Alvarenga Silveira, comandante que foi daquele extinto destacamento, cujo comando desempenhou com todo zelo e atividade e fez domesticar algumas aldeias

> de botocudos dos mais bravos, por saber a maior parte do seu idioma [...][83]

No mesmo ano, em uma expedição ao rio, a companhia baiana de navegação a vapor do Bom Fim relatou a existência e abundância de excelentes madeiras ao longo das margens do Jequitinhonha, cujo preço era elevadíssimo, mas a extração, pequena e os ataques dos índios não aldeados, constantes.[84] Para resolver o problema, o governo da Bahia sugeriu que fossem utilizados os Botocudos da aldeia do Rubim[85] que praticavam a agricultura, mas estavam abandonados pela Província de Minas Gerais.[86] Como tentativa de frear a ação dos índios e preservar o corte de madeiras, no ano de 1853, a Câmara Municipal da Vila do Rio Grande de Belmonte encaminhou um ofício à Presidência da Província relatando a aparição de Botocudos que dificultavam o comércio da vila, pois os moradores que se empregavam no corte de jacarandá e nas lavouras eram obrigados a abandonarem as suas fazendas. Por esse motivo os vereadores pediram para que se criasse um destacamento em Cachoeirinha, no mesmo local onde existira o destacamento dos

---

[83] Ofício da Câmara de Belmonte dirigido ao Presidente da Província da Bahia em 31 de janeiro de 1852. Seção de arquivos colonial/provincial. Governo da Província. Correspondência recebida da Câmara de Belmonte (1824-1877). Arquivo Público do Estado da Bahia. Maço 1261.

[84] Sobre a Companhia de Navegação a Vapor da Bahia, ver SAMPAIO, Marcos Guedes Vaz. Uma contribuição à história dos transportes no Brasil: a companhia baiana de navegação a vapor (1839-1894). Tese (doutorado) - Universidade de São Paulo, 2006. Disponível em: file:///D:/Downloads/TESE_MARCOS_GUEDES_VAZ_SAMPAIO.pdf.

[85] Atual cidade de Rubim, localizada no Vale do Jequitinhonha em Minas Gerais.

[86] Fala que recitou o Presidente da Província da Bahia, o desembargador conselheiro Francisco Gonçalves Martins, n'abertura da Assembleia Legislativa da mesma Província no 1º de março de 1852. Bahia, Typ. Const. de Vicente Ribeiro Moreira, 1852.

Arcos mencionado anteriormente. A finalidade era a mesma de seu antecessor: favorecer o comércio e policiar o rio.[87]

Dois anos mais tarde, Pederneiras relatou que a atividade de extração de madeira estava ameaçada pela incursão de índios "selvagens", pois os "tiradores de jacarandá" haviam abandonado os seus cortes por conta dos ataques indígenas na margem esquerda do Jequitinhonha.[88] Como possibilidade de solucionar o problema, o major pediu reforços à Circunscrição de São Miguel, no sentido de enviar alguns guias entre os Naknenuks, para auxiliar outros índios a frearem os ataques dos Botocudos aos madeireiros.[89] Para justificar as suas atividades, o engenheiro salientou em seu relatório que o corte de madeira e a lavoura de mandioca eram os únicos meios que traziam vida e prosperidades àquelas regiões.[90]

A extração de madeira tornou-se tão preocupante que, décadas depois, o juiz de direito da comarca de Porto Seguro, à qual pertencia Belmonte, denunciou ao presidente da província o estado de miséria da região provocada pela derrubada das matas e pelo uso de milhares de índios apenas nessa atividade.[91] Ele argumentou que

---

[87] Ofício encaminhado pela Câmara Municipal da Vila do Rio Grande de Belmonte, dirigido à Presidência da Província em 31 de janeiro de 1852. Arquivo Público da Bahia. Maço 1261.

[88] Fala recitada na abertura da Assembleia Legislativa da Bahia pelo Presidente da Província, o doutor João Mauricio Wanderley, no 1º de março de 1855. Bahia, Typ. de A. Olavo da França Guerra e Comp., 1855.

[89] A Circunscrição de São Miguel substituiu a 7ª Divisão Militar na ocasião da implementação do Regulamento das Missões de Catequese, o Decreto 426 de 1845.

[90] Ofício encaminhado ao Presidente da Província de Minas Gerais por Inocêncio Velloso Pederneiras em 30 de março de 1853. Arquivo Público do Estado de Minas Gerais. PP1/45. Cx 01. Navegação e Policiamento do Rio Jequitinhonha. 1853.

[91] Ofício do juiz de direito da Comarca de Porto Seguro, Domingos José Gonçalves Ponce de Leon, endereçado à Presidência da em 31 de agosto de 1876. Maço 2544. Arquivo Público Baiano.

a agricultura foi abandonada, mas que bastariam vinte indígenas empregados na lavoura para que não se passasse fome de farinha.[92]

Aqui, percebam a existência de duas realidades. A primeira, a utilização dos índios depois de aldeados como mão de obra nesses empreendimentos erguidos em seus territórios originários. A segunda é que os mesmos indígenas, vivendo nas matas ou depois de abandonarem os aldeamentos, freavam o avanço dos empreendimentos. Portanto, foi com dinâmica que o governo brasileiro conviveu até a extinção dos aldeamentos.

Havia ainda outro problema relacionado à exploração da mão de obra indígena: os aldeamentos particulares. Na parte mineira do Jequitinhonha, desde 1808, abordava-se o problema indígena pela via militar e pela entrega dos aldeamentos a administradores particulares. Conforme mencionei anteriormente, apenas na década de 1840, principalmente após a aprovação do Decreto 426, o Estado retomou para si, a partir de um novo projeto catequético, o controle da mão de obra indígena. O resultado foram os inúmeros conflitos ocorridos entre indígenas, fazendeiros e padres capuchinhos, a exemplo do Sorobi, aldeamento administrado por Frei Bernardino do Lagonegro.[93]

O frei deveria missionar entre os índios Naknenuk, mas ao chegar ao aldeamento precisou enfrentar uma intensa querela com os irmãos Pêgos que estavam "seduzindo os índios, aconselhando-os a não se reunirem a outros e fazendo-os praticar atos de destruição".[94]

---

[92] Sobre a utilização da mão de obra indígena no corte de madeiras na Bahia durante o Império, consultar: REGO, André de Almeida. **Trajetória de vidas rotas:** terra, trabalho e identidade indígena na província da Bahia (1822-1862). Tese (doutorado) - Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Salvador, 2014.

[93] Oficio do Diretor Geral dos Índios, brigadeiro Antônio Luis Musqueira, ao presidente da Província, Venâncio José de Oliveira Lisboa, 22 de outubro de 1873. SG 12 pp. 52v-53. Arquivo Público Mineiro.

[94] REGO, José de Sá. Fala dirigida à Assembleia Legislativa Provincial de Minas Gerais na Secção Ordinária em 02 de agosto do ano de 1851 pelo

Esse fato levou o presidente da província a expedir uma ordem para que se fizesse cumprir o artigo 1º, parágrafo 24 do Regulamento das Missões, que tratava da expulsão de indivíduos rixosos das aldeias. No entanto, as autoridades da região não conseguiram cumpri-lo. O presidente via no conflito um problema, pois para ele a catequese era o meio mais profícuo para a "civilização" indígena, tanto pela sua importância política quanto por ser umas das saídas diante da interrupção do tráfico de africanos, já que era preciso encontrar uma solução para substituir a mão de obra.[95] Nesse mesmo período na Bahia, o governo constatou que várias pessoas usufruíam ilegalmente das terras e do trabalho dos indígenas, incluindo-se aí os vigários e as câmaras municipais que os administravam particularmente.[96]

A política indigenista imperial mudou significativamente a função dos aldeamentos. No século XVI e XVII, o indígena era visto como o gentio que se contrapunha ao cristão. A missão foi mais evangelizadora. Já no século XIX, ele era o "selvagem" e a missão recebeu um conteúdo mais político que religioso, ou seja, preferenciava-se a civilização à evangelização.[97] Civilizar significava educar para o trabalho, sobretudo no aproveitamento dos indígenas para a lavoura e a consequente integração à sociedade nacional como trabalhadores.

Presidente da Província. Tipografia imparcial de B. X. Pinto de Souza. Ouro Preto, 1851. Arquivo Público Mineiro. Secretaria do Governo da Província.

[95] Idem, p.53.

[96] Fala que recitou o Presidente da Província da Bahia, o conselheiro Antônio Ignacio d'Azevedo, n'abertura da Assembleia Legislativa da mesma província em 2 de fevereiro de 1847. Bahia, Typ. do Guaycurú de D. Guedes Cabral, 1847. Disponível em: http://brazil.crl.edu/bsd/bsd/110/000016.html. p. 14.

[97] Acerca da diferenciação dos indígenas durante o período colonial para o imperial, consultar: BEOZZO, José Oscar. **Leis e regimentos das missões:** política indigenista no Brasil. São Paulo: Loyola, 1983.

A finalidade era assegurar o projeto de colonizar, aldear e transformar economicamente as áreas interioranas do Império. Em São Miguel, os indígenas aldeados foram direcionados para os trabalhos de aberturas de estradas no rio Mucury, como observado no ofício que o diretor das aldeias encaminhou ao presidente da província dizendo que havia mandado uma escolta de soldados da companhia de pedestres e uma língua para se aproximarem dos índios que viviam nas matas e os manterem aldeados na estrada da qual estava encarregado de abrir entre o rio Mucury e o rio Todos os Santos.[98]

A premissa era transformar, por meio da catequese, os indígenas em trabalhadores dotados de uma profissão, para que fosse desaparecendo a categoria índio em prol da trabalhador/operário. Assim, os indígenas do Jequitinhonha foram transformados em canoeiros, oleiros, artesãos, soldados, agricultores, etc. Os Maxakalis, dispersos nas imediações de São Miguel, serviam como soldados, intérpretes e também canoeiros. Quando estavam aldeados no Rubim foram vistos como exímios canoeiros e agricultores, porém pouco civilizados. "Exportavam louça grossa de suas oficinas em muito grande quantidade e os gêneros da lavoura, sendo, além disso, bons canoeiros, embora não apreciavam as rendas por causa dos licores."[99] Já no aldeamento do Farrancho[100], praticavam o ofício de canoeiros. Costumavam viajar para abastecer com louças

[98] Ofício encaminhado ao presidente da Província de Minas Gerais por Honório Esteves Ottoni, em 24 de junho de 1846. Arquivo Público do Estado de Minas Gerais. Seção Presidência da Província (PP) caixa 01.

[99] Ofício encaminhado ao Presidente da Província de Minas Gerais por Joaquim Oliveira Fagundes em 02 de fevereiro de 1870. Arquivo Público Mineiro. Secretaria do Governo Provincial - SP 1379. Ofícios e mais papéis dirigidos ao Governo sobre Indústria, Catequese, Terras e Terrenos Diamantinos (1870).

[100] Atualmente o Farrancho é uma comunidade quilombola localizada na cidade de Itaobim - Minas Gerais.

as regiões de São Miguel, Calhau e Salto Grande. Ao retornarem, traziam suas canoas carregadas de suprimento, principalmente o sal, vindo da Bahia.[101]

Ou seja, os indígenas aldeados sob a égide do Decreto 426 foram inseridos como trabalhadores em um sistema que visava o Jequitinhonha enquanto uma importante rota comercial entre o sertão e o litoral. Vários produtos eram escoados pelo rio até o porto de Belmonte e do porto de Belmonte ao Alto Jequitinhonha. Comercializavam-se algodão, carne-seca, e toucinho de Minas para a Bahia; da Bahia para Minas: sal, vinhos, fazendas, produtos importados da Europa, etc. Dentro desse contexto, os indígenas aldeados se destacaram sobretudo como canoeiros, termo que inclusive ajudou a suprimir o vocábulo "índio" da documentação, mas não somente eles, os indígenas habitantes das matas também praticavam o que ficou conhecido como "canoagem selvagem".

Indígenas canoeiros: trabalho e mobilidade

Inditosa era a classe dos canoeiros na percepção de Eduardo Santos Maia (1928, p. 165-168) quando passou por Cachoeirinha. Para ele, os canoeiros mantinham uma vida "toda original, vizinha da primitiva". Ou seja, ocupavam um lugar social que se encontrava no limiar da vida "selvagem", uma vez que viviam em pleno contato com a natureza. Costumeiramente submetidos aos maus-tratos dos donos das canoas, eles eram os responsáveis por movimentar o comércio do Alto Jequitinhonha até o porto de Belmonte, tanto pelo rio quanto por terra. Maia narrou que, em média, duzentas canoas

[101] Ofício encaminhado ao Presidente da Província de Minas Gerais por Joaquim Oliveira Fagundes em 02 de fevereiro de 1870. Arquivo Público Mineiro. Secretaria do Governo Provincial - SP 1379. Ofícios e mais papéis dirigidos ao Governo sobre Indústria, Catequese, Terras e Terrenos Diamantinos (1870).

faziam esse percurso diariamente, entre as do comércio mineiro, dos particulares, das que serviam às fazendas e as empregadas para a mascateação, todavia o escritor não contabilizou as canoas dos indígenas bravios.

Os canoeiros foram habitualmente vistos por outros trabalhadores, e sobretudo por policiais, como uma classe de pessoas rixosas. De acordo com os escritos de Maia (1928, p. 168), "sangrentos encontros têm se verificado entre ele, resultando ferimentos horríveis e mortes estupidíssimas, maximé, nos lugarejos salpicados pelas margens do rio, onde os desordeiros se amontoam".

De fato, a documentação aponta para intensos conflitos envolvendo canoeiros e outros trabalhadores, bem como com a elite local, sobretudo em torno de Cachoeirinha e São Miguel. Em Belmonte, no ano de 1845, a câmara informava que os canoeiros transitavam entre as províncias "sem dúvidas da perpetração de crimes e infrações diárias das leis municipais e falta de obediência". Contra eles, pouco poderia ser feito pelas autoridades policiais, uma vez que os canoeiros compunham uma classe de homens insubordinados.[102]

Em São Miguel, desde o início do século XIX, se utilizavam os indígenas Maxakalis como canoeiros, tendo em vista que a maioria dos colonos ali estabelecidos não possuíam escravos de origem africana. Assim, utilizavam a mão de obra indígena em diversos segmentos. No Jequitinhonha, a navegação era tão importante, que Saint-Hilaire (1975, p. 250-259) narrou uma festividade ocorrida em São Miguel por causa da chegada de algumas canoas que vinham da Bahia.

[102] Ofício encaminhado pela Câmara de Vereadores da Vila de Belmonte para a Presidência da Província da Bahia em 22 de dezembro de 1845. Seção Arquivo colonial/provincial. Fundo Governo da Província. Série: Documentos Avulsos. Correspondência Recebida da Câmara de Belmonte. Arquivo Público do Estado da Bahia, Maço 1261.

Saint-Hilaire (1975, p. 274), ao navegar o Jequitinhonha na primeira metade do XIX, descreveu que os Botocudos não conheciam o uso de canoas, mas que aprenderam o ofício de navegar e de construí-las com os portugueses. Foi assim que ao encontrar um grupo de indígenas não aldeados, porém contactados, nas imediações do rio, viu-os usando canoas feitas de troncos de árvores muito pequenos, "nem sequer retiram a casca. Esses novos navegantes nos seguiam de longe e num lugar que a correnteza estreitava entre dois rochedos, é rápida, vimos as canoas soçobrar com o milho, feixes de flechas de que estavam carregadas". O viajante também retratou o uso de canoas entre diversos grupos de Botocudos que as empregavam para transpor o rio, no trecho que ia das suas matas, para a povoação de São Miguel. Porém, mesmo contactados e sabendo navegar, em muitas ocasiões preferiam voltar às florestas e abandonar a navegação.

Outro relato importante sobre os indígenas canoeiros foi escrito por Johann Emanuel Pohl (1976, p. 344), quando viajou de São Miguel para o Salto Grande. De acordo com ele, muito difícil encontrar canoeiros, e somente depois da interferência do comandante do quartel apareceram três remadores que lhe pediram, cada um, uma soma elevada pela viagem, e

> Após o comandante intervir se satisfizeram com uma pataca diária e alimento durante toda a viagem. [...] O piloto então recusou-se a partir, se não lhe fossem pagas adiantadas 10 patacas, exigência que, para nosso azar, satisfiz, a pedido do comandante. Apenas recebeu o dinheiro, comprou na venda próxima quatro garrafas de cachaça, esvaziando logo duas delas. Como assim ficou quase inteiramente imprestável o nosso principal tripulante, ficamos muitos receosos dos cachopos em que frequentemente batia nossa canoa. O comandante que nos acompanhou por algum tempo para nos garantir contra má vontade do piloto, inspirou-nos coragem.

Da narrativa de Pohl, é possível captar alguma margem de barganha, que os canoeiros buscavam nesse universo margeado pela precarização do mundo indígena. Percebam que o alcoolismo já estava presente. Ao longo de todo o século XIX, principalmente após os confinamentos nos aldeamentos imperiais, o álcool foi um instrumento utilizado pelos agentes coloniais para sedentarizar os povos recém-contactados.

Décadas depois, em 1858, Robert Avé-Lallemant (1980) viajou pela região do Rio Pardo e Jequitinhonha. Em seu texto, o alemão descreveu o contato com os indígenas canoeiros de ambos os rios. No Pardo, precisamente na fazenda Paraíso – propriedade do tenente-coronel Augusto Frederico Vasconcelos de Sousa Baiana, que substituiu o Major Pederneiras, tornando-se responsável pelos empreendimentos estatais nesse território –, obteve "cinco índios robustos e um negro (cozinheiro) para navegar o rio". Como era véspera de Natal, outros canoeiros não quiseram viajar com Lallemant, pois preferiam usufruir do feriado em casa. Por isso, o Coronel Baiana lhe concedera os índios que estavam sob seu comando. Lallemant narrou que os indígenas conheciam bem o percurso do rio, pois temiam as regiões da Cachoerinha, onde a navegação tornava-se perigosa, e por isso eram da opinião de que eles não a atravessariam (1980, p. 90).

Partiram para navegar o Pardo no dia 24 de dezembro de 1858, munidos "de espingardas e mosquetes carregados, para enfrentar índios selvagens". É interessante o relato de Lallemant (1980, p. 91) sobre os indígenas canoeiros porque demonstra o quanto eram hábeis com as canoas, mas também, quando necessário, empregavam-se na captura de indígenas bravios cumprindo as ordens do Coronel Baiana. Não se diferenciando dos viajantes da primeira metade do século XIX, Lallemant (1980, p. 95) retratou a "ausência" de civilização naquele território, que em sua visão ainda estava na primeira infância. Essa "escassez civil" se devia, sobretudo,

aos ataques dos índios bravios. De acordo com ele, o próprio Coronel Baiana fora assaltado pelos indígenas que "pilharam um milharal no alto da mata, travou-se um conflito e um índio ficou no campo ferido de bala". É importante ressaltar que nesse território foi intensa a convivência com indígenas aldeados "mansos" e bravios (Botocudos). Essas gentes disputavam a posse das terras igualmente o rio. Lembrando que os povos não contactados/aldeados também praticavam a navegação.

Acerca da habilidade dos indígenas canoeiros, Lallemant (1980, p. 94-95) narrou um fato ilustrativo que permite o entendimento de que esses indígenas conheciam bem a prática da navegação, assim como o rio e seus perigos. Na época em que percorreram o Pardo, em razão das chuvas, ele estava cheio e as águas agitadas; porém, como referiu o naturalista, "com grande esforço, os índios conseguiam passar a canoa com difíceis manobras, nas águas revoltas". Assim, ao chegarem à região denominada Funil do Rio Pardo, onde a navegação complicava por causa das corredeiras,

> os índios pediram então para embarcar logo no Funil; eram de opinião que atravessaríamos o Prejuízo sem nenhum choque ou perigo. E como meu companheiro Borges não fez objeção a confiar-se no elemento revolto, segui os fuscos remadores, que ja tinham feito a experiência e atravessado as cachoeiras, e embarquei na canoa apreensivo. Os índios impeliram-na e levaram-na para as águas revoltas do rio. Passamos como uma seta pelos blocos, atravessamos o Prejuízo tão rapidamente como se estivéssemos num expresso, sem termos mesmo sofrido nada. [...] fiz uma pequena excursão de tobog, extremamente aventurosa, e com grande contentamento dos meus índios, que, com altos gritos e hábil manejo de remos e varas, atravessaram com extraordinária rapidez o pequeno trecho do rio.

Do resultado de sua incursão às águas do Rio Pardo, Lallemant (1980, p. 102-105) teceu importantes considerações acerca da política imperial projetada para esse território assim como para o Jequitinhonha. Segundo ele, desde que

> a escravatura no Brasil começou a morrer lentamente, o governo da província da Bahia começou a pensar em regiões, onde terras ainda devolutas pudessem oferecer trabalho e a agricultura espaços livres e possibilidades de êxito. As visitas das empresas arrojadas voltaram-se também para os rios gêmeos, Pardo e Jequitinhonha, tendo a princípio este último, o Jequitinhonha ou Belmonte, a preferência.

O viajante escreveu com riqueza de detalhes as possibilidades de exploração e aproveitamento da navegação de ambos os rios. Conforme seus registros, as autoridades habitantes das margens, a exemplo do Coronel Baiana, destinavam terras para os que quisessem lavrar. Por isso, pessoas de todas as partes, "negros livres e índios, alemães, franceses e portugueses remavam até a fazenda do Coronel e todos como um só fixarem-se como lavradores entre o rio e a floresta".

Ainda, o viajante salientou a abundância de metais, o que facilitaria o desenvolvimento econômico da região. Para ele, "nunca! nunca, digo eu! O botocudo nunca terá noção do que pisa, quando na noite espectral de lua passa sobre aquela jazida de mármore nunca sonhará que naquela pedra alva dormitam estátuas de deuses e heróis". Na visão do europeu, a beleza para os botocudos limitava-se a um pedaço de madeira que lhes atravessavam o lábio inferior e a sua capacidade artística em confeccionar arcos e flechas. Vejam que os indígenas, ainda não transformados em trabalhadores, foram retratados como povos sem cultura e como empecilhos ao desenvolvimento e civilização dos rios explorados por Lallemant.

Nesse sentido, era preciso remover o obstáculo convertendo-o em auxiliar, daí a necessidade de transformá-los em mão de obra útil (PARAÍSO, 2014, p. 513).

Conforme sinalizado anteriormente, em 1859, Lallemant (1980, p. 110) decidiu explorar o Jequitinhonha. Para o sucesso de sua jornada, o viajante contou com a ajuda do tenente-coronel, o Major Inocêncio Velloso Pederneiras, que a essas alturas da vida residia às margens do rio em Poaçu. Partiram de Canavieiras, no dia 02 de janeiro, após "a chegada lenta dos remadores", coisa que o aborrecia por não poder dizer nada acerca da "lentidão e preguiça" deles porque se tratava de homens livres. Essa informação é importante para a compreensão de que a profissão de canoeiro, por mais que fosse exercida por negros, indígenas e criminosos, os tornavam livres até certo ponto, uma vez que conseguiam tirar algum proveito do remo, em razão de dependerem deles o transporte de pessoas e mercadorias.

Durante a sua viagem, o europeu se pôs em contato com diversos canoeiros, desde africanos livres a indígenas que praticavam a navegação de maneira independente. Sobre os africanos, o viajante os descreveu de forma detalhada, incluindo as habilidades como remadores, destacando sua coragem. Bravura essa que desaparecia diante da possibilidade de ataques dos Botocudos (LALLEMANT, 1980, p. 131). Acerca dos indígenas canoeiros, ao explorar o canal do Poaçu, o naturalista retratou o encontro com alguns que o trafegavam em canoas carregadas de sal e que conheciam bem o trajeto da navegação, inclusive não costumavam informar a outros viajantes acerca da situação do rio naquela localidade. Lallemant (1980, p. 137) atribuía o comportamento desses canoeiros à sua índole. Disse ele, "esses índios são assim. Durante toda a minha viagem me preveniram tanto como de que me resguardasse da perfídia dos índios. Sempre que podem, pregam uma peça nos brancos, fingindo-se depois tão inocentes".

Porém, é perceptível que os indígenas canoeiros em contato com Lallemant e com os viajantes anteriores articularam as suas ações como estratégia de inserção e sobrevivência a um mundo cada vez menos indígena. A interlocução entre povos nativos e os naturalistas pode ser entendida enquanto produtora de trocas, capazes de favorecer as políticas indígenas, mesmo em um ambiente com raras possibilidades de atuação. Embora os contatos propiciassem algum tipo de benefício para os indígenas, o fato é que o século XIX significou para eles o assalto sobre suas terras, o recrudescimento das múltiplas violências e a diminuição dos seus patrimônios: os rios e as florestas.

Considerações finais

Durante o século XIX, sobretudo a partir da segunda metade, foi impossível dissociar a política indigenista, pensada para a região de maior concentração de Botocudos, da tentativa de incorporá-los às atividades locais ou estatais e liberar as suas terras para as frentes de colonização. Por consequência, o uso da mão de obra indígena também foi campo de disputa entre particulares e administradores. No Jequitinhonha os índios foram empregados no corte de madeira, na navegação, agricultura, entre outras atividades. Por sua vez, o corte de madeira fosse uma atividade que necessitava de autorização do Estado, o trabalho demandava uma quantidade enorme de braços indígenas em um longo período de duração (PARAÍSO, 2014, p. 450). A disputa pela mão de obra, pelas terras indígenas e pelo rio envolveu diversos personagens e desencadeou uma onda de violência que ameaçou o êxito do projeto de Estado pensado para o Jequitinhonha. Diante desse quadro dramático, o ofício de canoeiros foi uma das saídas encontradas pelos indígenas para garantirem a sua sobrevivência.

REFERÊNCIAS

AMOROSO, Marta. Natureza e sociedade. **Revista Brasileira de Ciências Sociais** (Impresso), v. 24, 2009.

BEOZZO, José Oscar. **Leis e regimentos das missões:** política indigenista no Brasil. São Paulo: Loyola, 1983.

MAIA, Eduardo Santos. **O banditismo na Bahia** (contos da minha terra): trechos de história e geografia e o relato verídico de lendas e factos e tradições regionais. 1928. p. 165.

MAGALHÃES, Couto. **O selvagem**. Rio de Janeiro: Typographia da Reforma, 1876. p. 28.

MATTOS, Izabel Missagia de. **Civilização e revolta:** povos botocudos e indigenismo missionário na Província de Minas. Campinas, SP. Tese (Doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, 2002.

MAWE, John. **Viagens ao interior do Brasil**. Belo Horizonte: Editora Itatiaia; São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1978.

MIZUSAKI, Márcia Yukari. Movimentos indígenas, geografia e marxismo na questão agrária brasileira: quando "novos" personagens entram em cena. **Revista NERA**, Presidente Prudente, ano 20, n. 39 - Dossiê pp. 39-59, 2017.

OLIVEIRA, João Pacheco de. Uma etnologia dos índios misturados. *In*: OLIVEIRA FILHO, João Pacheco (org.). **Indigenismo e territorialização:** poderes, rotinas e saberes coloniais no Brasil contemporâneo. Rio de Janeiro: Contra Capa, 1998. 310 p.

PARAÍSO, Maria Hilda Baqueiro. **O tempo da dor e do trabalho:** a conquista dos territórios indígenas nos sertões do leste. Salvador: EDUFBA, 2014.

PARAÍSO, Maria Hilda Baqueiro. De Rio Grande de Belmonte a Jequitinhonha. A conquista dos territórios indígenas e a construção de um caminho para o comércio entre a Bahia e Minas Gerais. *In*: NEVES, Erivaldo Fagundes (org.). **Sertões da Bahia**: formação social, desenvolvimento econômico, evolução política e diversidade cultural. Salvador: Editora Arcádia, 2011.

POHL, Johann Emanuel. **Viagem no interior do Brasil**. Belo Horizonte: Editora Itatiaia; São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1976. p. 352.

QUIJANO, Anibal. **A colonialidade do saber:** eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2005.

RAFFESTIN, Claude. **Por uma geografia do poder**. Tradução de Maria Cecília França. São Paulo: Ática, 1993. p. 153.

REGO, André de Almeida. **Trajetória de vidas rotas:** terra, trabalho e identidade indígena na província da Bahia (1822-1862). Tese (doutorado) - Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Salvador, 2014.

SAINT-HILAIRE, Auguste de. (1779-1853). **Viagem pelas Províncias do Rio de janeiro e Minas Gerais.** Itatiaia; São Paulo: EDUSP, 1975. p. 242 e 251.

SAMPAIO, Marcos Guedes Vaz. **Uma contribuição à história dos transportes no Brasil:** a companhia baiana de navegação a vapor (1839-1894). Tese (doutorado) - Universidade de São Paulo, 2006.

SAMPAIO, Patrícia Melo. Política Indigenista no Brasil Imperial. *In*: GRINBERG, Keila; SALLES, Ricardo (orgs.). **O Brasil Imperial** (1808-1889). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2009. v. 1. p. 175-206.

SILVA JÚNIOR, Aldemir Barros. **A Província dos trabalhadores tutelados:** trabalhadores indígenas diante do poder político e econômico na Província das Alagoas (1845-1872). Tese (doutorado) - Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Salvador, 2015.

WIED-NEUWIED, Príncipe Maximiliano von. **Viagem ao Brasil nos anos de 1815 a 1817** (1942). Biblioteca Brasiliana da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Disponível em: https://bdor.sibi.ufrj.br/bitstream/doc/437/1/GF%2001%20PDF%20-%20OCR%20-%20RED.pdf. Acesso em: maio 2020.

CURRÍCULO DOS AUTORES

Adriana Lúcia Brandão Diógenes - Mineira, nascida em Belo Horizonte. Casada, mãe de dois filhos e avó de um menininho. Reside em Salinas há mais de 20 anos, onde se dedicou a ser professora alfabetizadora na rede pública estadual. Possui Licenciatura em História, Especialização em História e Cultura Afro-Brasileira e Mestrado em Educação, com foco em Etnomatemática em uma Escola Quilombola. Participa do Neabi do Instituto Federal do Norte de Minas - Campus Salinas, como membra externa. Gosta de contar histórias, principalmente aquelas relacionadas a aspectos africanos e afro-brasileiros.

Ana Julia Martins Xavier - Egressa do curso técnico integrado em Vigilância em Saúde do IFNGM - Campus Janaúba. Conclusão do curso 2022.

Cláudia Adriana Souza Santos - Mestre em Estudos Linguísticos (UFU) e graduada em Letras (Unimontes). Professora do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do IFNMG campus Almenara, membra do Neabi campus Almenara.

Danuza Araújo - Engenheira agrônoma formada pela Unimontes (2004), mestre e doutora em genética e melhoramento de plantas pela UFLA (2014). Atua como docente EBTT no IFNMG desde 2019.

Daiane Silva de Andrade - Natural de Montes Claros. Mestra em Letras/Estudos Literários pela Unimontes, professora do IFNMG desde 2014. Atualmente é uma das responsáveis pelo Clube de Leitura IFNMG/Campus Salinas e desenvolve pesquisas na área de letramento literário. É membra do Neabi e do Celin (Centro de Línguas) no IFMMG/Campus Salinas.

Ester Mariana Rodrigues - Formação em Serviço Social - UFOP; pós-graduação em Saúde Mental e Dependência Química, na área de conhecimento: Saúde e Bem-Estar Social pela Faculdade de Tecnologia de Cachoeira de Itapemirim. Membra do Neabi - IFNMG/ Campus Salinas.

Fabiano Barbosa - Mestrando em Educação Profissional e Tecnológica (IFNMG), pós-graduado em Informática na Educação (IFNMG), pós-graduado em Gestão Educacional (UCB), graduado em Normal Superior das Séries Iniciais do Ensino Fundamental (Unimontes), graduado em Pedagogia (Unimontes), analista educacional na Superintendência Regional de Ensino de Almenara e membro do Neabi do IFNMG-Campus Almenara.

Fernanda Gonçalves de Oliveira da Cruz. Fernanda Xacriabá - Graduada em Administração Pública, pela Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM), e também graduada em Formação Intercultural para Educadores Indígenas, pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Atuou como supervisora pedagógica da Escola Estadual Indígena Bukinuk.

Gilvânia Antunes Meireles - Mestra em Ciências Humanas (UFVJM), pós-graduada em Docência do Ensino Superior (Unimontes) e graduada em Pedagogia. Pedagoga e membra do Neabi no IFNMG Campus Almenara.

Jailton Lopes da Silva - Analista educacional – pedagogo. Especialista em Educação para as Relações Étnico-Raciais e Práticas Pedagógicas. Coordenador da Educação Escolar Quilombola e Direitos Humanos da SRE de Januária.

Johnisson Xavier Silva - Doutor em História Social pela UFU (2012-2021). É professor do Instituto Federal do Norte de Minas Gerais (IFNMG) Campus Pirapora. Atualmente é presidente do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas do IFNMG – Neabi/IFNMG. Dedica-se a pesquisas nas áreas de História e Religiosidade, Cultura Popular, Relações Étnico-Raciais, Educação Quilombola e Comunidades Quilombolas no Norte de Minas Gerais.

José Carlos Silvério dos Santos - Conhecido como Rone, é doutorando em Educação (UFMG), mestre em História (UFOP), graduado em História (UFOP). Foi professor do Instituto Federal Fluminense - Campus Bom Jesus (2014-2017), onde coordenou o Neabi-IFF Campus

Bom Jesus. Foi professor do Instituto Federal do Sul de Minas (2017). Desde 2018, é professor do Campus Araçuaí do Instituto Federal do Norte de Minas Gerais. É ex-coordenador e membro do Neabi-IFNMG Campus Araçuaí e desenvolve pesquisas sobre relações raciais, processos educativos envolvidos nas lutas populares, as resistências afrodiaspóricas e a história da educação do povo negro no Brasil.

José Claudionor dos Santos Pinto - Conhecido como **Jô Pinto**. Quilombola, natural de Itinga/MG. Professor, escritor, mestrando em Ciências Humanas pela UFVJM. Membro do Neabi-IFNMG/Campus Salinas e Presidente da Coquivale.

Leandro de Aquino Mendes - Possui graduação em História pela Universidade Estadual de Montes Claros (2004), especialização em História do Brasil também pela Universidade Estadual de Montes Claros (2008) e mestrado em História Social pela Universidade Federal de Uberlândia (2010). Professor da rede estadual de MG entre 2005 e 2008. Também já atuou como técnico em assuntos culturais, na área de História, enquanto servidor do Instituto Brasileiro de Museus (Ibram), entre 2010 e 2011. É professor do Instituto Federal do Norte de Minas Gerais (IFNMG) - Campus Januária desde agosto de 2011, onde leciona as disciplinas de História e Sociologia. Já coordenou curso técnico voltado para Educação Profissional de Jovens e Adultos (Proeja). Ajudou a criar no IFNMG Campus Januária o Núcleo de Estudos, Pesquisas e Extensão Afro-Brasileiros e Indígenas, núcleo este em que ainda é membro.

Lorena Mendes Barbosa - Oriunda da comunidade Quilombola de Nova Matrona situada no município de Salinas- MG, graduanda do curso de Sistemas de Informação no IFNMG/Salinas. Membra do Neabi Salinas, presidente da SIFSoft Júnior e bolsista da comunicação do IFNMG.

Lucas Mendes Afonso Sarmento - Quilombola, graduando em Licenciatura em Ciências Biológicas pelo IFNMG Campus Salinas. Membro do Neabi e assessor de comunicação e eventos no Centro Acadêmico do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas. Membro do Comitê de Equidade da Prefeitura Municipal de Salinas.

Lucilene Machado dos Santos - É a caçula de sete irmãos, filha de João e Herasmina. Norte-mineira de São João do Paraíso. Tornou-se

mestre em Educação Profissional e Tecnológica pelo Instituto Federal Norte de Minas Gerais (IFNMG). Pós-graduada em Direito Processual pela Universidade Estadual de Montes Claros e graduada em Direito pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Advogada desde 2010, é também sócia do escritório Mattos & Machado Advocacia e Consultoria. Nos últimos anos vem se dedicando aos estudos da política pública de cotas, visando compreender a efetividade da Lei 12.711/12.

Maria Flávia Pereira Barbosa - Graduada em Letras/Português pela Unimontes (2004); especialista em Literatura Afro-Brasileira pela Unimontes (2006); mestre em Estudos Literários pela UFU (2017); professora EBTT - Língua Portuguesa desde 2014 no IFNMG. Extensionista com projetos e ações na educação para as relações étnico-raciais, membra e presidente de Neabis no IFNMG; diretora da Diretoria de Assuntos Estudantis (2020 - atual), onde estão alocadas as ações de inclusão institucionais.

Mayara Archieris Amorim Rodrigues - Mestre em Linguística e graduada em Letras Vernáculas (UESB). Professora do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do IFNMG campus Almenara e membra do Neabi do campus Almenara.

Mariana Alves Rodrigues - Graduada em Educação Física na Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes) nas modalidades Licenciatura e Bacharelado em Treinamento em Esportes. É mestre em Lazer pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Atualmente é professora do Instituto Federal do Norte de Minas Gerais - Campus Januária. Tem experiência na área de Educação Física, atuando principalmente com temas relacionados a lazer e educação física escolar.

Patrícia Loyola Murta. Tita Maxakali - Indígena, não binário, assexual, cacique do povo Canoeiros Maxakali, natural de Coronel Murta (sede do antigo aldeamento Lorena de Tocoiós), Médio Jequitinhonha, nordeste de Minas Gerais, mestranda em Educação pela Unimontes, pedagoga, artesã e mãe.

Pedro Borges Pimenta Júnior - Natural de Januária. Mestre em Letras/Estudos Literários pela Unimontes, professor do IFNMG desde 2010. Desenvolve pesquisas nas áreas de literatura brasileira, remição pela

leitura, epistolografia e crítica genética. É membro do Neabi no IFMMG/ Campus Januária.

Regina Mendes de Araújo - Doutora em História Social da Cultura pela Universidade Federal de Minas Gerais, mestre em História pela Universidade Federal de Juiz de Fora, especialista em História da Cultura e da Arte pela Universidade Federal de Minas Gerais e bacharel e licenciada em História. Professora do IFNMG, campus Janaúba. Atualmente tem desenvolvido pesquisas sobre História das Mulheres, História no Ensino Médio Integrado e Práticas de Ensino.

Renata Ferreira de Oliveira - Doutora em História pela Universidade Federal da Bahia (UFBA) 2023. Mestre em História (UFBA) 2012. Licenciada em História pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), 2009. Tem experiência na área de História Indígena, atuando principalmente nos seguintes temas: Império, Regulamento das Missões; Política indigenista; Retomadas indígenas; História regional; História oral e memória. Foi professora efetiva de História do Instituto Federal de Ciência e Tecnologia de Minas Gerais (IFMG) campus de Bambuí de 2014 a 2015. Atualmente é professora efetiva de História do Instituto Federal de Ciência e Tecnologia do Norte de Minas Gerais (IFNMG) do campus Salinas. Foi presidente do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas (Neabi) do IFNMG - campus de Salinas. Foi editora da Revista de História do Programa de Pós-Graduação da UFBA (2018-2020). Pertence à coordenação do GT de História Indígena da Bahia. Autora do livro: Índios Paneleiros do Planalto da Conquista: do massacre e quase extermínio aos dias atuais.

Rodolfo de Jesus Chaves - Licenciado em História e Pedagogia. É professor do IFNMG Campus Araçuaí.

Rosana de Jesus dos Santos - Professora de História do IFNMG, doutora em História com ênfase nos estudos de gênero, pela Universidade Federal de Uberlândia, feminista negra, mãe, atualmente preside o Neabi do Campus Salinas.

Rosemere Freire Fonseca - Possui graduação em História pela Universidade Estadual de Montes Claros (1994). Especialização em Metodologia do Ensino de História pela Faculdade de Educação de São Luís (1998). Mestrado em Sociologia Política pela Universidade Federal de

Santa Catarina (2015). Professora efetiva do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Norte de Minas Gerais - Campus Januária (2010). Atua na grande área de conhecimento das Ciências Humanas com ênfase em História do Brasil, História Geral e Sociologia.

Rosimeire Alves de Souza - Quilombola, líder comunitária, graduada em Letras- Português pela Unimontes, Januária. Especialista em Políticas Públicas com ênfase em Gênero, Raça e Etnia, pela Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP), membra da comissão permanente da educação escolar quilombola, professora da rede estadual.

Samuel da Silva Silvana Barbosa Pereira - 43 anos, autodeclarado preto. É barranqueiro e norte-mineiro nascido e criado em Pirapora. Com os familiares oriundos da microrregião de Diamantina-MG, tem a sua biografia entrelaçada pela história das ferrovias e das águas majestosas do Rio São Francisco. Possui graduação em Filosofia (Unimontes). Tem especializações em: Filosofia; Antropologia; Direitos Humanos e Questões Étnico-Raciais; Supervisão Escolar; Inspeção Escolar; Psicanálise; Pedagogia Hospitalar e Carcerária; Gestão Pública; MBA em Gestão de Projetos. É professor efetivo da SEEMG. É professor universitário em cursos de Direito e Enfermagem da FACFUNAM-Pirapora. É diretor de Ensino e Extensão da Semed/Pirapora. É presidente do Núcleo de Estudos e Promoção da Igualdade Racial (Nepir-Semed/PMP). É membro titular da Banca de Heteroidentificação do IFNMG campus Pirapora. É membro titular do Conselho Gestor do IFNMG campus Pirapora. É membro titular do Conselho Municipal de Promoção da Igualdade Racial (Compir-Pirapora). É membro da Casa de Cultura Afro Gerais de Pirapora.

Sofia Emanuele Batista Paiva - Egressa do curso técnico integrado em Vigilância em Saúde do IFNGM - Campus Janaúba. Conclusão do curso 2022.

Silvana Barbosa Pereira - Mestre em Estudos Linguísticos (UFES) e graduada em Letras (Unimontes). Professora do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do IFNMG - campus Arinos, membra do Neabi do campus Arinos.

Sueli do Carmo Oliveira - Doutoranda em Educação (UFMG), especialista em Gestão de Políticas Públicas em Gênero e Raça (UFOP),

mestre em Ciência da Religião (UFJF), graduada em História (UFOP). Atuou como coordenadora de Assistência Estudantil e Ações Inclusivas (IFSULDEMINAS) e coordenadora de Extensão (IFNMG-Campus Araçuaí). Integra o Neabi (IFNMG) e desenvolve pesquisas sobre o Reinado e as Irmandades Negras em Minas Gerais.

Suzana Alves Escobar - É natural de Januária, doutora em Educação pela FAE/UFMG, professora do IFNMG desde 2008. Coordenou em 2022 o Programa de Mestrado Profissional Educação Profissional. Atua no Neabi e é responsável pelo Acordo de Cooperação junto à UFMG para atuação junto aos indígenas.

Tatiana da Costa Sena - Mestre em História, Política e Bens Culturais, CPDOC/FGV/RJ (2011). Especialista em Educação para as Relações Étnico-Raciais (Universidade Federal de São Carlos, UFSCAR, São Carlos, 2013). Especialista em Patrimônio Cultural, obtido pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Programa de Especialização em Patrimônio-PEP/IPHAN, 2009). Licenciada e Bacharel em História pela Universidade Federal de Ouro Preto (2007). Foi professora no Instituto Federal Fluminense - Campus Bom Jesus (2014-2018), onde coordenou a equipe do Centro de Memória do IFF-Bom Jesus e do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros Indígenas Neabi-IFF Bom Jesus. Desde 2018, é professora no Instituto Federal do Norte de Minas Gerais - Campus Araçuaí. Membra do Neabi-IFNMG, campus Araçuaí. Tem experiência na área do Patrimônio Cultural e Museus, Ensino de História, História do Brasil, História Indígena e Educação Étnico-Racial.

Valesca Rodrigues de Souza - Mulher negra, mãe e professora efetiva das áreas de Língua Espanhola e Língua Portuguesa do Instituto Federal do Norte de Minas Gerais (IFNMG), desde 2006. Doutoranda em Educação, contextos contemporâneos e demandas populares, linha de pesquisa em Educação Étnico-Racial e de Gênero: Linguagens e estudos afro-diaspóricos (Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro – UFRRJ). Possui mestrado em Educação, área de concentração em Políticas Públicas e Gestão da Educação (Universidade de Brasília – UnB), pós-graduação em Literatura Luso-Brasileira e graduação em Letras/Espanhol (Universidade Estadual de Montes Claros – Unimontes). Integrante do Neabi/IFNMG, extensionista

com projetos na educação para as relações étnico-raciais e pesquisadora das políticas públicas e ações afirmativas étnico-racialmente referenciadas.

Vanessa Gomes de Castro - Doutora e mestre em Ciências Sociais. Professora no Ensino Básico Técnico e Tecnológico do Instituto Federal do Norte de Minas Gerais Campus Araçuaí. Presidente do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas (Neabi) do IFNMG Campus Araçuaí. Membra do Neabi Central do IFNMG.

Zildete Lopes de Souza - Mestrado em Letras/Estudos Literários, especialização em Linguística Aplicada ao Ensino de Língua Portuguesa e graduação em Letras/Português pela Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes), professora do Instituto Federal de Ciências e Tecnologia do Norte de Minas Gerais - IFNMG/Campus Januária.