

# CAMINHOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS EM PESQUISAS NO CAMPO DAS RELAÇÕES RACIAIS

---

o quê, por quê? com quem? como?

---

**Joana Célia dos Passos**  
**Zâmbia Osório dos Santos**  
(Organizadoras)



# CAMINHOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS EM PESQUISAS NO CAMPO DAS RELAÇÕES RACIAIS

o quê, por quê? com quem? como?

**Joana Célia dos Passos**  
**Zâmbia Osório dos Santos**  
(Organizadoras)



*Copiart*

Tubarão  
2021

Copyright © 2021  
**Joana Célia dos Passos**  
**Zâmbia Osório dos Santos**  
(Organizadoras)

---

Equipe Técnica sob Coordenação da Gráfica e Editora Copiart

Supervisão de revisão  
**Márcia Regina Pereira Sagaz**

Revisão textual  
**José Carlos Alves de Azeredo Júnior**

Normalização ABNT  
**Marco Antonio Lapa Silveira**

Projeto Gráfico, Diagramação e Capa  
**Rita Motta**

Impressão  
**Gráfica e Editora Copiart**

---

**Conselho Editorial**  
**Série Sopravento; n. 9**

Eliane Debus (UFSC)  
Angela Balça (Évora)

Lilane Maria de Moura Chagas (UFSC)  
Elianeth Hernandes (UNESP)  
Hércules Toledo Corrêa (UFOP)  
Sílvia Adriana Rodrigues (UFMS)

Rildo Cosson (Programa de pós-graduação do Cefor – Câmara dos Deputados)

C183 Caminhos teóricos e metodológicos em pesquisas no campo das relações raciais : o quê, porquê? com quem? como? [Recurso eletrônico] / Joana Célia dos Passos, Zâmbia Osório dos Santos (organizadoras). –1. ed. – Tubarão (SC) : Copiart, 2021. 463 p. ; figs. fots. ; 23 cm.

Formato: PDF  
Sistema requerido: Adobe Acrobat Reader  
Modo de acesso: <https://pubhtml5.com/>  
Inclui referências  
ISBN: 978-65-86387-36-0 (e-book)

1. Relações étnico-raciais – Pesquisa – Metodologia. 2. Cultura Afro-brasileira – Estudo e ensino. 3. Negros – Aspectos antropológicos - Religião, arte. 4. Movimentos sociais. 5. Formação docente.  
I. Santos, Zâmbia Osório dos.

CDU: 397

*Catálogo na publicação por: Onélia Silva Guimarães CRB-14/071*

**Copiart**

GRÁFICA E EDITORA COPIART  
Rod. Norberto Brunato, 2818. Km 02. São João, MD.  
Tubarão, SC. CEP 88702-803  
+55 48 3626 4481 | 48 3628 3260  
[copiart@graficacopiart.com.br](mailto:copiart@graficacopiart.com.br)  
[www.graficacopiart.com.br](http://www.graficacopiart.com.br)

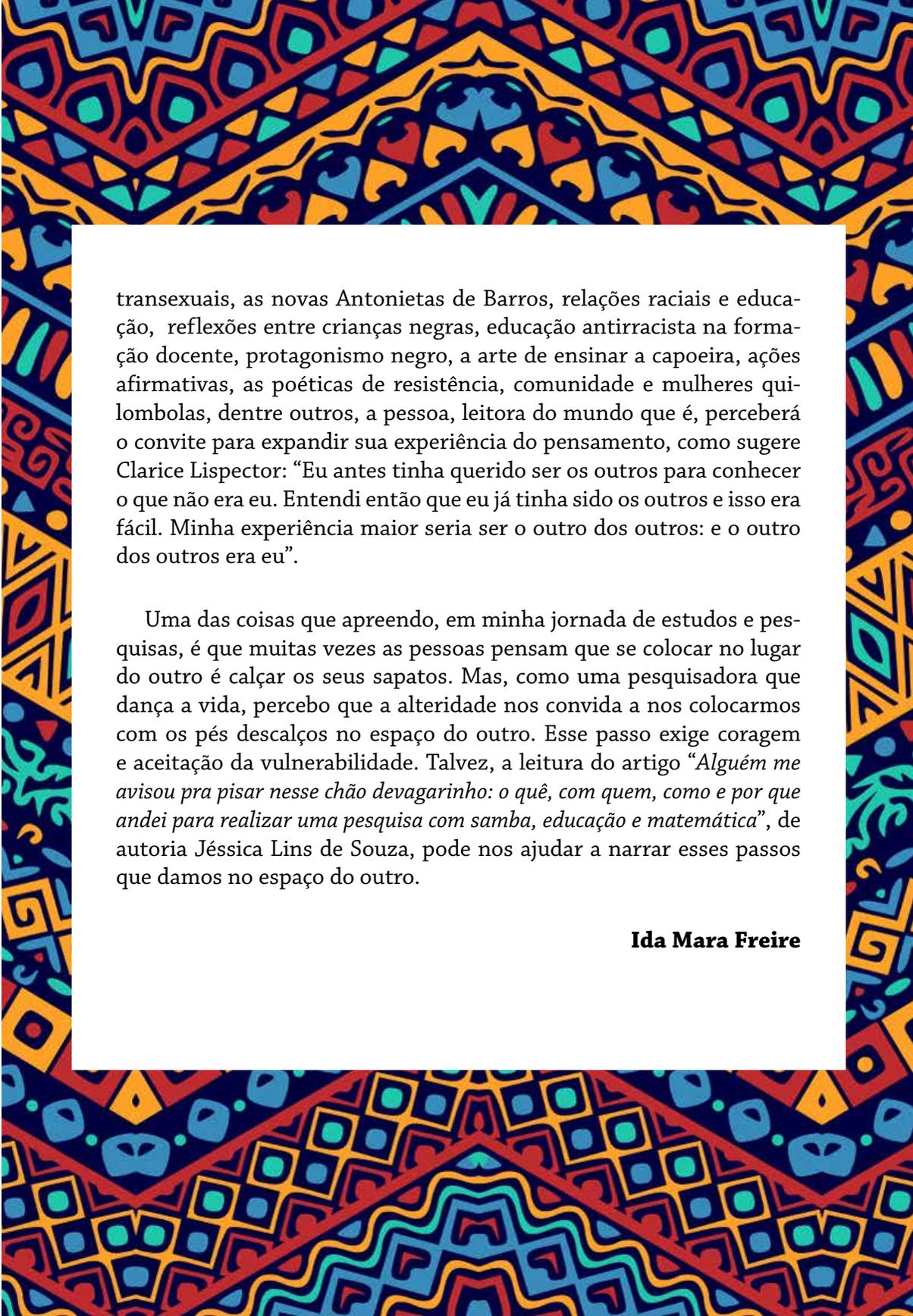
# CELEBRAÇÃO!

Querida Joana e integrantes do Grupo Alteritas,

Que alegria receber o convite para escrever este breve texto para celebrar a edição do *e-book* centrado nas metodologias de pesquisas com o foco em relações raciais realizadas pelas integrantes do grupo, durante o mestrado ou doutorado.

Celebro com alegria esse grande feito na história do Alteritas, Grupo de Estudo e Pesquisa sobre a Diferença, Arte e Educação, criado em 1996, com o intuito de dar sentido à palavra *alteridade*, que ao procurar no dicionário noto que advém do vocábulo latino *alteritas*, que significa *ser outro*, portanto, designa o exercício de colocar-se no lugar do outro, de perceber o outro como uma pessoa singular e subjetiva. A alteridade é o reconhecimento e o respeito das diferenças entre as pessoas. A alteridade é o reconhecimento da diferença, tanto no significado linguístico comum quanto no significado filosófico, pois a alteridade é o que é, por essência e definição, diferente.

Ao contemplar os microuniversos das pesquisas que compõe essa coletânea, que inclui temas, como a educação geográfica das relações étnico-raciais, territórios negros, política de educação infantil, letramento político, movimentos sociais de negras e negros e travestis e



transexuais, as novas Antonietas de Barros, relações raciais e educação, reflexões entre crianças negras, educação antirracista na formação docente, protagonismo negro, a arte de ensinar a capoeira, ações afirmativas, as poéticas de resistência, comunidade e mulheres quilombolas, dentre outros, a pessoa, leitora do mundo que é, perceberá o convite para expandir sua experiência do pensamento, como sugere Clarice Lispector: “Eu antes tinha querido ser os outros para conhecer o que não era eu. Entendi então que eu já tinha sido os outros e isso era fácil. Minha experiência maior seria ser o outro dos outros: e o outro dos outros era eu”.

Uma das coisas que aprendo, em minha jornada de estudos e pesquisas, é que muitas vezes as pessoas pensam que se colocar no lugar do outro é calçar os seus sapatos. Mas, como uma pesquisadora que dança a vida, percebo que a alteridade nos convida a nos colocarmos com os pés descalços no espaço do outro. Esse passo exige coragem e aceitação da vulnerabilidade. Talvez, a leitura do artigo “*Alguém me avisou pra pisar nesse chão devagarinho: o quê, com quem, como e por que andei para realizar uma pesquisa com samba, educação e matemática*”, de autoria Jéssica Lins de Souza, pode nos ajudar a narrar esses passos que damos no espaço do outro.

**Ida Mara Freire**

# SUMÁRIO

PREFÁCIO: CAMINHOS DE EMANCIPAÇÃO ..... 9  
Nilma Lino Gomes

APRESENTAÇÃO: TESSITURAS DE CAMINHOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS EM PESQUISAS NO CAMPO DAS RELAÇÕES RACIAIS .... 12  
Joana Célia dos Passos  
Zâmbia Osório dos Santos

## **SEÇÃO 1** **A EDUCAÇÃO BÁSICA E OS** **ENTRELAÇAMENTOS COM AS RELAÇÕES RACIAIS**

A GENTE É TIPO O GOOGLE® DELA, SE A GENTE NÃO VEM, ELA NEM FAZ O TRABALHO DELA: REFLEXÕES ACERCA DE PESQUISA COM CRIANÇAS NEGRAS..... 27  
Pamela Cristina dos Santos  
Joana Célia dos Passos

A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NOS DOCUMENTOS DA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO INFANTIL .....50  
Priscila Cristina Freitas  
Joana Célia dos Passos

O PROTAGONISMO NEGRO NOS ACERVOS DO PROGRAMA NACIONAL BIBLIOTECA DA ESCOLA (PNBE) PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL.....81  
Tatiana Valentin Mina Bernardes  
Eliane Santana Dias Debus

AS NOVAS ANTONIETAS DE BARROS: VOZES DA RESISTÊNCIA E O TORNAR-SE PROFISSIONAL DA EDUCAÇÃO INFANTIL ..... 111  
Fabienne Neide da Cunha

PRINCÍPIOS E EXIGÊNCIAS PARA UMA EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS.....	134
Lindberg Nascimento Júnior	

## **SEÇÃO 2**

### **CORPOREIDADES E CULTURAS**

“ALGUÉM ME AVISOU PRA PISAR NESSE CHÃO DEVAGARINHO”: O QUÊ, COM QUEM, COMO E POR QUE ANDEI PARA REALIZAR UMA PESQUISA COM SAMBA, EDUCAÇÃO E MATEMÁTICA.....	161
Jéssica Lins de Souza	

“SÓ UM BLUE É JUSTO E COMPLETO COMO UM ABRAÇO”: AS POÉ- TICAS “TRANSNEGRESSORAS” NAS POESIAS JAZZ, BLUES E SAMBA DE CLARKE, KOMUNYAKAA E PEREIRA.....	187
Maristela Campos	

A ARTE DE ENSINAR A CAPOEIRA, NA RODA E NA VIDA: PEDAGO- GIA DA CAPOEIRAGEM DE MESTRE NÔ.....	214
Joseane Pinho Corrêa Joana Célia dos Passos	

RELATOS DE UMA PESQUISA SOBRE PRÁTICAS EDUCATIVAS AN- TIRRACISTAS DE MULHERES QUILOMBOLAS.....	238
Jaqueline Cardoso Zeferino	

## **SEÇÃO 3**

### **IDENTIDADES E RECONHECIMENTO RACIAL**

CONSTRUINDO TERRITÓRIOS NEGROS.....	266
Azânia Mahin Romão Nogueira	

JUVENTUDES NEGRAS: PERTENCIMENTO RACIAL E RECONHECI- MENTO EM UMA COMUNIDADE DE TRAÇOS AÇORIANOS NO SUL DO BRASIL.....	287
Camila da Silva Santana Joana Célia dos Passos	

INTERLOCUÇÕES ENTRE OS MOVIMENTOS SOCIAIS DE NEGRAS E NEGROS E TRAVESTIS E TRANSEXUAIS: PERSPECTIVAS DECOLONI- AIS E ANTIRRACISTAS.....	306
Maria Zanela	

REFLEXÕES SOBRE AS RELAÇÕES ESTABELECIDAS ENTRE A PES-  
QUISADORA E A COMUNIDADE QUILOMBOLA SÃO ROQUE: UM  
DIÁLOGO ÉTNICO-RACIAL..... 330

Silvia Regina Teixeira Christóvão

ESCUTA E COMPREENSÃO NUMA PROPOSTA DE PESQUISA SOBRE  
LETRAMENTO POLÍTICO ..... 358

Zâmbia Osório dos Santos

#### **SEÇÃO 4**

#### **O CAMPO DE ESTUDOS RACIAIS NA UNIVERSIDADE**

LEVANTAMENTO DAS TEMÁTICAS SOBRE RELAÇÕES RACIAIS E  
EDUCAÇÃO PUBLICADOS NA REVEDUC, NO PERÍODO DE 2007  
ATÉ 2018 ..... 382

Raquel Barbosa

A PESQUISA NO CAMPO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA PER-  
SPECTIVA DE UMA PESQUISADORA BRANCA: PRESSUPOSTOS ME-  
TODOLÓGICOS .....397

Eduarda Souza Gaudio

EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA NA FORMAÇÃO DOCENTE: EXPERIÊN-  
CIAS EM MOVIMENTO ..... 418

Ângela Della Flora

Larise Piccinini

A METODOLOGIA “BOLA DE NEVE” EM PESQUISAS DE AÇÕES  
AFIRMATIVAS ..... 439

Emiko Liz Pessoa Ferreira

Ivanilde de Jesus dos Santos Ferreira

# CAMINHOS DE EMANCIPAÇÃO

Nilma Lino Gomes<sup>1</sup>

Estamos em março de 2021. Ano que se inicia com a continuidade de uma pandemia, de um desgoverno e com a ausência de uma política de imunização nacional que seja competente e atenda toda a população. Vivemos anos de um projeto de Estado neoliberal cuja necropolítica está em ação.

O que será da população pobre brasileira? O que será dos negros, das pessoas do campo, dos indígenas, dos quilombolas, das pessoas com deficiência, das mulheres pobres e mulheres negras, dos idosos e da população LGBTQIA+? Sim, porque todes que lutam pela democracia sabem que nas situações extremas de crise sanitária, econômica e política, esses segmentos sofrem ainda mais. A pandemia escancarou as desigualdades históricas e aprofundou outras.

É reconhecendo esse clima catastrófico que grupos, coletivos, movimentos sociais e demais forças emancipatórias da sociedade se organizam, denunciam, constroem alternativas locais, redes de apoio econômico, social e psicológico e redes de solidariedade.

Os tempos são muito difíceis e complexos. Para não dizer mais desiguais e tenebrosos e menos dialógicos.

Diante de tal situação, o alento vem das alternativas emancipatórias na sociedade. Elas cresceram e se tornaram diversificadas nesses tempos de sombras. São responsáveis pela construção de ações e redes

---

<sup>1</sup> Professora Titular Emérita da Universidade Federal de Minas Gerais

de afeto e solidariedade; e produzem algo novo: movimentos pela vida digna e com direitos.

*Lives*, campanhas de arrecadação, movimentação nas ruas seguindo medidas de segurança, apoio às pessoas necessitadas, equipes de profissionais com escuta atenta às pessoas com a saúde mental abalada, *shows* virtuais, indicação de livros, clube de leituras, grupos de pesquisa virtuais, entre outros são algumas iniciativas. Nem todas são visíveis nacionalmente. E algumas delas acontecem na educação.

O livro que agora vem a público faz parte desse movimento pela vida digna e com direito e das iniciativas que dele surgem. No contexto da pandemia, um grupo de mulheres, pesquisadoras e educadoras, do Sul do País, buscaram se manter juntas e atentas na construção e na organização de um projeto coletivo: um livro que falasse delas, das suas pesquisas, das suas lutas pela superação do racismo, dos seus aprendizados com as mulheres do feminismo negro nacional e internacional.

O processo de construção deste livro se constituiu de encontros virtuais para troca, partilha e escuta, bem como da leitura e estudo de artigos e pesquisas com o objetivo de conhecer mais as diferentes epistemologias, o feminismo negro e outras perspectivas analíticas de caráter emancipatório e insurgente.

Trata-se de um livro no qual o lugar da enunciação e da experiência de cada uma das autoras e do autor é explicitado, entendendo que nenhuma produção teórica e de pesquisa é produzida na neutralidade. A escolha por esse lugar como “um princípio epistemológico fundamental na escritura dos textos” orienta as análises, os artigos, a organização e foi o eixo das discussões realizadas virtualmente.

Pesquisadoras negras conscientes do seu lugar racial, político e epistemológico e pesquisadoras brancas decididas a repensar a branquitude e se tornarem antirracistas brindam-nos com reflexões, análises conceituais, discussões metodológicas e as possibilidades da insurgência no sistema colonial que vivemos.

A forma como o livro foi construída poderá ser uma boa contribuição para as pesquisadoras e pesquisadores, educadoras e educadores, ativistas dos movimentos sociais que desejam problematizar o

momento em que vivemos, as opressões, os caminhos de emancipação e construir trocas pessoais, acadêmicas e políticas que, além de reflexão teórica, podem se constituir em espaços de acolhimento. Mas isso só poderá ser realizado se, durante o processo, prevalecer o exercício “do fazer coletivo da escrita num processo intenso, mas fraterno”, conforme nos falam as organizadoras da obra; ou seja, precisa ser uma escrita acadêmica que fale para diferentes públicos, com densidade e afeto.

Tenho certeza de que todos sairemos afetados de maneira emancipatória ao ler os artigos aqui registrados. Conhecer essa experiência foi, para mim, uma lufada de ar fresco. Ajudou-me a respirar e a revitalizar a esperança de que ainda existem pessoas que apostam na democracia, na educação que reconhece a diversidade, na força das mulheres negras e suas organizações e no papel educativo e revolucionário do feminismo negro.

As autoras e o autor fizeram a escolha por compartilhar conosco as suas reflexões, experiências e práticas antirracistas realizadas na educação básica e no ensino superior. São ações insurgentes e de insurgências. Movimentos, ações, escolhas políticas e pedagógicas mais do que necessárias, principalmente, nos tempos de negacionismo e de avanço do neoliberalismo predador em que vivemos.

Este livro faz parte das reflexões depois de 18 anos da alteração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) pela Lei 10.639/2003 (obrigatoriedade do ensino de História da África e das culturas afro-brasileiras na Educação Básica). Conhecer-lo é um bom exercício para a avaliação do quanto já avançamos no combate ao racismo no Brasil e, particularmente, na educação. Ao mesmo tempo, alerta-nos que ainda há muito por fazer.

# TESSITURAS DE CAMINHOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS EM PESQUISAS NO CAMPO DAS RELAÇÕES RACIAIS

Joana Célia dos Passos  
Zâmbia Osório dos Santos

2020 e 2021: um colapso sanitário mundial nos alerta ainda mais para o fato de sermos humanamente frágeis e interligadas/os globalmente; a pandemia potencializa a crise mundial: econômica e humanitária. No Brasil, um Estado negacionista com total ausência de uma política de enfrentamento à Covid-19, deixa como resultado, até o momento, 520 mil mortes. Salvar vidas não faz parte da estratégia desse governo.

A hierarquização racial e social da população negra e pobre em tempos de Covid-19 se assevera em todo o mundo. Emblematicamente, aqui a primeira vítima, uma empregada doméstica contaminada vai a óbito em poucos dias, depois de sua patroa ter chegado do exterior, explicitando as históricas relações sociais desiguais no Brasil. Em âmbito nacional, a maioria das pessoas mortas até agora é de homens negros. Em Santa Catarina, os dados de contaminados e mortos não têm sido divulgados com o recorte cor/raça. Nesse período, as violências domésticas aumentaram contra crianças, mulheres, pessoas com deficiências e idosas/os. A precarização do trabalho foi a tônica e o capital novamente se reorganiza para se manter. Os corpos das/os trabalhadoras/es cada vez mais expostos na retórica da falsa dicotomia entre saúde *versus* economia. Como enfrentar essa disputa de narrativa entre o negacionismo e o respeito às vidas sem a atuação de rua dos movimentos sociais e sindicais? No momento em que finalizamos esta

apresentação, o presidente da república ainda polemiza sobre a necessidade da vacina. Como enfrentar tudo isso sem os encontros, sem os abraços, sem os cafés e conversas pelo campus da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)? E ainda, frequentar e ministrar aulas virtuais, concluir dissertações, teses, projetos de pesquisa, manter-se concentrado e, principalmente, com saúde mental?

Foi a busca de nos mantermos juntas e atentas ao grupo que nos fez enveredar na construção de mais este projeto coletivo: a do presente livro. Sim, construção e não apenas organização. A proposta apresentada recebeu grande adesão do grupo e olha ele aqui, concluído! Para isso, realizamos encontros virtuais para a discussão de artigos e pesquisas já produzidas pelo **Alteritas: diferença, arte e educação**, com a intenção de ampliar os estudos acerca de epistemologias, feminismo negro e outras perspectivas analíticas que possam fortalecer os estudos do grupo.

O Alteritas: diferença, arte e educação é esse lugar que criado pela professora Ida Mara Freire, lá, em 1996, cumpre mais um vez com seu papel de publicizar as pesquisas realizadas no campo das relações raciais. Um grupo de pesquisa localizado na UFSC, uma instituição pública federal do Sul do Brasil, que tem compromisso com a educação pública e de qualidade social, mas que também reproduz o racismo institucional, ainda que o antirracismo seja pauta permanente de várias/os de nós. Ida Mara nos presenteia com o texto celebrativo neste livro.

O Alteritas também é um grupo que acolhe pesquisadoras/es de outros grupos de pesquisas, professoras/es da educação básica e ativistas antirracistas, antlgbtfóbicas, feministas e anticapacitistas, nas suas diferentes abordagens de pesquisas. Destacamos aqui a relação intrínseca com o Literalise: Grupo de pesquisa em literatura infantil e juvenil e práticas de mediação literária, com o Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre as Violências (NUVIC), com o Grupo de Estudos e Ensino de Geografia, Escola e Formação de Professores (GESProf), com o Núcleo de Estudos e Pesquisas de Travestilidades, Transgeneridades e Transexualidades (NeTrans), com a Associação de Educadoras Negras e Negros de Santa Catarina (AENSC), e com o Instituto de Estudos de Gênero (IEG). É aqui neste Sul Meridional que a despeito do racismo

estrutural, e com diferentes interfaces da luta antirracista que (re)escrevemos todos os dias parte das histórias negras, de mulheres, travestis, dos movimentos sociais e nossas possibilidades de vida. Afinal, a presença negra nas universidades, como docente ou discentes, não pode ser discutida somente na perspectiva do acesso e da permanência, embora sejam aspectos ainda fundamentais, trata-se também de garantir a produção do conhecimento, epistemologias outras que ainda se encontram à margem.

Para a produção deste livro desenvolvemos uma metodologia de trabalho com encontros virtuais que se iniciaram, lá, no mês de abril de 2020. Inicialmente discutimos os textos de quatro pesquisadoras: Patricia Hill **Collins (2019)**, Angela **Figueiredo (2020)**, Donna Haraway (2009) e Raewyn Connell (2012) para articular nossas pesquisas com as questões que propomos na estruturação do livro. Foram momentos de intensa aprendizagem para todas nós.

Patricia Hill **Collins** em seu livro *Pensamento Feminista Negro*, apresenta-nos paradigmas interpretativos que vão compor a base de nossas discussões: “as mulheres negras como agentes de conhecimentos”, “a ética do cuidar”, “o diálogo na reinvidicação de conhecimentos”, “a ética da responsabilidade pessoal” e “a experiência vivida como critério de significado”, sem a qual nenhum dos outros paradigmas seria suficiente. **Collins** (2019, p. 17) reforçou nossa compreensão de que a “[...] teoria e a criatividade intelectual não são domínio de poucos, mas, ao contrário, emanam de toda uma variedade de pessoas.”, portanto, cada uma das autoras e autor deste livro traz consigo possibilidades reais de produzir teoria e ampliar as perspectivas metodológicas, não somente pelas problemáticas que pesquisas que apresentam, mas pelas escolhas das fontes e sujeitos, com o respeito a esses e pelos caminhos e procedimentos metodológicos que ousaram percorrer. As referências bibliográficas escolhidas por cada autora e autor fazem interconexão com raça, classe e gênero e não seguem exclusivamente uma única tendência teórica, o que sinaliza a abertura para as múltiplas vozes que podem contribuir com as análises acerca das questões raciais e das desigualdades a serem enfrentadas. Ao mesmo tempo que demonstram estar cientes de que “[...] as escolhas epistemológi-

cas referentes a em quem se deve confiar, em que acreditar e por que algo é verdadeiro não são questões acadêmicas inocentes” (**COLLINS**, 2019, p. 403)

A discussão sobre a pesquisa feminista acadêmica e ativista trazida por Donna Haraway (2009, p. 36) reitera aspectos da epistemologia feminista negra de **Collins** (2019) e foi fundamental para a compreensão de que “[...] a objetividade feminista significa simplesmente saberes localizados” sem a divisão entre sujeito e objeto. O que implica em se assumir que não há produção científica sem subjetividade, portanto, a produção do conhecimento é parcial, tem sua objetividade, é localizada e situacional. Esses aspectos também se fazem presentes nos textos aqui publicados.

A divisão social do trabalho acadêmico no mundo colonizado é pausada por Raewyn Connell (2012) para quem, na perspectiva colonial, a periferia é o lugar onde se coleta dados e na metrópole se produz teoria. Contudo, se a teoria é produzida pelo centro, diz a autora, “[...] então a mudança revolucionária é possível. Caso esse trabalho seja feito em outros lugares, o centro será fatalmente (re)localizado”. Essa afirmação remete para o nosso lugar como pesquisadoras negras e brancas antirracistas: para que pesquisamos? Por que pesquisamos relações raciais? De onde pesquisamos? Do centro ou da periferia? Se pesquisamos da periferia qual o lugar dos sujeitos em nossas produções?

Para coroar todas as nossas posições como grupo de pesquisa, Angela **Figueiredo** (2020) ao realizar revisão e análise das abordagens teórico-metodológicas do feminismo nos últimos anos, destaca que a epistemologia feminista negra, a partir de seu lugar de enunciação, articula teoria, metodologia e prática política visando à transformação social. Ela propõe uma “[...] epistemologia insubmissa feminista negra decolonial que se rebela frente às normas previamente estabelecidas, rompendo fronteiras e colocando os sujeitos que historicamente estiveram à margem no centro da produção do conhecimento.” (**FIGUEIREDO**, 2020, p. 20).

O lugar de enunciação e a experiência de cada uma das autoras e autor deste livro, se constitui aqui como um princípio epistemológico fundamental na escritura dos textos. Seja como pesquisadoras negras

com a experiência do racismo e do epistemicídio, seja como pesquisadoras brancas, com suas vivências da branquitude em processo de se constituírem antirracistas.

Cada autora e autor problematiza aqui de algum modo o sistema colonial que nos constitui como sujeitos integrantes de um modelo social marcado pelas violências da colonialidade, do patriarcado, do racismo e da branquitude e reconhece, como afirma Eduarda Sousa Gaudio, “[...] as contradições instituídas pela estrutura colonial da ciência moderna que criam infinitas armadilhas para nos aprisionar num sistema que busca a universalidade, os binarismos, a racionalidade, a linearidade e a disciplinaridade.” ou “[...] outras categorias que procuram definir e essencializar os sujeitos sem levar em consideração os processos históricos de construção das identidades”. Do mesmo modo, ainda que imersas/o nesse contexto da colonialidade, “[...] fazem um esforço constante em deslocalizar e descentralizar esse sistema de pensamento.” (GAUDIO, 2021, p. 50).

Para a escrita dos textos definimos como prioridade os aspectos metodológicos das pesquisas por nós realizadas. Elencamos duas questões que cada autora e autor respondeu: 1. O que significa pesquisar sobre relações raciais (no contexto da sua problemática de pesquisa e no contexto de sua forma de ser e estar no mundo)?; 2. Em que medida as escolhas teóricas e metodológicas contemplam o diálogo com as relações raciais? E nesse sentido, Nilma Lino **Gomes** chama a atenção ao afirmar que: “Os intelectuais negros assumem um engajamento político e acadêmico porque acreditam que aquilo que produzem e escrevem não se reduz à interpretação da realidade segundo uma teoria específica ou um rol de conceitos. Na realidade, a sua produção tem um objetivo mais ousado: a emancipação social e a contestação de incômodas análises científicas alicerçadas no mito da democracia racial.” (**GOMES**, 2010, p. 505).

Os textos aqui publicados foram discutidos coletivamente e receberam contribuições (conceituais, metodológicas, de forma, de análises, entre outros aspectos) de cada integrante do grupo. Cada uma/um se sentindo responsável e comprometida/o com o texto e com a formação coletiva. Degustamos poesias (Maya Angelou, Conceição

Evaristo, Carlos de Assumpção, Ryane Leão, Tatiana Nascimento), compartilhamos choros e risos, preocupações e conquistas. Nosso esforço foi no sentido de assegurar a todas e ao autor a possibilidade de estarem nesta publicação. Pode-se dizer que exercitamos o fazer coletivo da escrita num processo intenso, mas fraternal. Tal como tudo o que vivemos nesse grupo com os achados, os acertos e os afetos. Da seleção das leituras prévias à escrita, às discussões e às reescritas dos textos. Todas saímos afetadas!

Compreendemos a publicação e publicização das práticas de pesquisa como campo de partilha sobre nossas epistemologias e nossas lutas que se organizaram também em torno de nossas pesquisas, corporificadas aqui como escrita. Nesse sentido, assim como realizamos movimentos de questionar a colonialidade de gênero (LUGONES, 2011), em nossas existências, também questionamos as relações de poder que ficam explícitas na linguagem, conscientes de que a língua expressa as relações estabelecidas em nossa sociedade, tencionamos nossa gramática como possibilidade de romper com uma escrita sexista. Houve espaços de trocas coletivas sobre como reorganizar nossas elaborações de forma a não reproduzir uma universalidade masculina em nossas teorizações e cada autora e autor buscou caminhos para fissurar nossa linguagem, rompendo com apagamentos.

Desse modo, como propomos reconfigurar nossa gramática, explicitando as tensões no campo dos estudos de gênero, provocamo-nos a subverter a neutralidade da branquitude em sua enunciação teórica e também negritamos sobrenomes referenciados para demarcar as produções de autoras e autores negras e negros, como proposto de maneira insubmissa por Angela **Figueiredo** (2020), assumindo então em nossa produção uma “[...] prática política voltada para feminilizar e enegrecer a linguagem nos textos.” (**FIGUEIREDO**, 2020, p. 8).

O livro está organizado em quatro sessões e é importante dizer sobre a natureza dessa composição. A estruturação busca responder a questão “o quê” pesquisamos no campo das relações raciais, de forma que as quatro seções articulam os espaços de produção das reflexões. A divisão não implica dizer que a educação básica não tem conexões com as corporeidades e que o espaço das universidades no Brasil não

tencionam identidades, a artificialidade dessa divisão demonstra a intensa relação entre todas as seções e os trânsitos na composição das autoras e autor e do próprio Grupo Alteritas como um todo.

A primeira seção **“A Educação básica e os entrelaçamentos com as relações raciais”** é composta por cinco textos: *“A gente é tipo o Google dela, se a gente não vem, ela nem faz o trabalho dela”*, de Pamela Cristina dos **Santos** e Joana Célia dos **Passos**, abre a seção e inicia com registros de campo que saltam as páginas partilhando espaço com as elaborações tecidas pelas autoras. O contato com crianças negras e brancas por aproximadamente sete meses é partilhado na forma de discutir os processos metodológicos que envolveram a coleta e/ou acesso aos dados. Utilizando a *“retalhografia de fronteira”* que atravessa diretamente as subjetividades das pesquisadoras e de sujeitos envolvidos no processo de pesquisa como um todo, as autoras costumam narrativas e posicionam a pesquisa com crianças negras e brancas como espaço *“para o uso de metodologias subversivas”* tendo as experiências destas crianças como foco.

Priscila Cristina **Freitas** e Joana Célia dos **Passos**, em *“A educação das relações étnico-raciais nos documentos da política de educação infantil”*, partilham processos de análise realizada sobre a presença da Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) nos documentos normativos da política nacional e municipal de educação infantil e em projetos políticos pedagógicos das unidades educativas de educação infantil da Prefeitura Municipal de Florianópolis, localizadas no entorno do Maciço do Morro da Cruz, região predominantemente negra, onde nasceu e atua a primeira autora. Pesquisar a partir de seu lugar e as inquietações da docência geram as reflexões do cotidiano profissional que aqui estão materializadas nas discussões encontradas nos projetos políticos pedagógicos e em que medida esses documentos auxiliam as profissionais da educação infantil na efetivação da ERER.

*“O protagonismo negro nos acervos do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) para a educação infantil”*, de Tatiana Valentin Mina **Bernardes** e Eliane Santana Dias **Debus** discute a literatura para as infâncias que tematiza as culturas africanas e afro-brasileira e suas possibilidades na ERER. O texto publiciza um recorte da pesquisa de

mestrado que se debruçou sobre os acervos do Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE) para a educação infantil. O protagonismo das personagens negras, no papel que ocupam na narrativa, ou nos elementos e aspectos das histórias e culturas africanas e afro-brasileira, é o foco da análise dos livros, que consideram as linguagens visual e verbal. A trajetória dos elementos metodológicos é partilhada com intenções de fomentar a leitura crítica nas escolhas literárias nos espaços de educação, pois a linguagem literária proporciona, mesmo que pela ficcionalidade, a vivência de experiências que possibilitam aprendizagens que transformam realidades.

Fabienne Neide da Cunha, em *“As novas Antonietas de Barros: vozes da resistência e o tornar-se profissional da educação infantil”*, destaca as vozes de mulheres negras no que versa em suas trajetórias em tornarem-se profissionais da educação na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis. Os entrelaçamentos dos caminhos metodológicos da pesquisa que resultou em dissertação são aqui partilhados, com suas idas e vindas e a imersão no campo da pesquisa. E a experiência de ser professora negra no contexto educacional brasileiro na educação infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis é registrada em interlocuções com as narrativas das profissionais entrevistadas.

Encerramos a seção com o texto *“Princípios e exigências para uma educação geográfica das relações étnico-raciais”*, de Lindberg **Nascimento Júnior**. Pergunta o autor: “O quê, das relações étnico-raciais, interessa à educação geográfica?” Os percursos possibilitados por essa pergunta nos guiam em sua escrita, em um movimento de situar também o papel da ciência geográfica na luta antirracista por meio de processos educativos. A educação geográfica das relações étnico-raciais é discutida então em diálogo com os conceitos de reconhecimento, medida e diálogo, elementos presentes nas epistemologias feministas negras. O texto nos convoca identificar o debate étnico-racial como questão concreta e cotidiana e enquanto escolha política para transformações sociais.

A seção **“Corporeidades e culturas”** conta com quatro textos: *“Alguém me avisou pra pisar nesse chão devagarinho: o quê, com quem, como e por que andei para realizar uma pesquisa com samba, educação e matemá-*

tica”, de Jéssica Lins de **Souza**, empresta parte do título ao nome de nosso livro, pois longe de se pretender um manual ou relatório é uma possibilidade de partilhar pesquisas encharcadas de nossas subjetividades e forjadas com rigor acadêmico das epistemologias que partilhamos. O texto apresenta o campo de investigação e também sua interação com a vida cotidiana, abrindo caminhos sobre a pesquisa que teve como campo de vivências as agremiações *Os Protegidos da Princesa* e *Embaixada Copa Lord* no município de Florianópolis. A escola de samba é interpretada como um espaço educativo, terreno fértil da etnomatemática que se produz nos barracões.

Maristela **Campos** nos permite mergulhar em um universo de jazz, blues e samba em “*Só um blue é justo e completo como um abraço: as poéticas de resistência nas poesias jazz, blues e samba de Clarke, Komunyakaa e Pereira*”. Para a autora, a função social dessas produções é compreendida como estratégias de rompimento dos silenciamentos e a poética de resistência é “transgressora”. Os conceitos de “oralitura” e “oratura” são mobilizados nas análises para ressaltar e definir as características da tradição oral nas culturas afrodescendentes, que se reconfiguram nas canções de jazz, blues e samba, na forma de consciência diaspórica, revisitando e reconstruindo a tradição, transformando antigas formas em algo novo por meio da adaptação e renovação.

O texto de Joseane Pinho Corrêa e Joana Célia dos **Passos** “*A arte de ensinar a capoeira, na roda e na vida: pedagogia da capoeiragem de Mestre Nô*” conta sobre Norival Moreira de Oliveira, Mestre Nô, o primeiro educador popular e mestre de capoeira a receber o título de Notório Saber na UFSC, no ano de 2016. Conhecemos, no texto, a Pedagogia da Capoeiragem “forjada na experiência dos mestres, sujeitos pedagógicos, educadores da cultura, guardiões de saberes e fazeres tradicionais”. Uma pedagogia que acontece na roda e na vida partilhada entre camaradas que acreditam que é possível revolucionar e lutar para a transformação da nossa realidade, criando encontros de amorosidade.

“*Relatos de uma pesquisa sobre práticas educativas antirracistas de mulheres quilombolas*”, de Jaqueline Cardoso **Zeferino**, apresenta-nos os caminhos que levam a autora ao encontro com o Grupo Afro Ganga Zumba – entidade sociocultural e política do movimento negro e qui-

lombola da Zona da Mata de Minas Gerais, as escolhas da abordagem teórico-metodológica da pesquisa em um processo de fazer ciência que articula da história de vida, *locus* de enunciação e demandas das/os sujeitas/os do conhecimento implicadas/os. Somos levadas/os, como leitoras/es, pelas andanças metodológicas da pesquisa entre os elementos do trabalho de campo e a escrita etnográfica que encontra em seu caminho a pandemia da Covid-19.

“**Identidades e reconhecimento racial**” é formada por cinco textos: “*Construindo territórios negros*”, de Azânia Mahin Romão **Nogueira**, e resulta de diálogos com múltiplas dimensões já exploradas do conceito de territórios negros a partir de distintos lugares de fala e de diferentes enfoques. A autora identifica o bairro Monte Cristo, localizado em Florianópolis, capital de Santa Catarina, como materialização de território negro, demarcando a multiplicidade das identidades, práticas e estratégias de existência e resistência do povo negro brasileiro, seja pela autodeclaração daqueles que se apropriam daquele espaço, seja pela presença de marcadores culturais e simbólicos. E elege como categorias analíticas os marcadores socioeconômicos, marcadores políticos e marcadores culturais, considerando que esses agrupamentos não são independentes uns dos outros.

Como jovens negras e negros constroem suas identidades nos percursos de vida em uma comunidade marcada pela cultura açoriana nos discursos oficiais, turísticos e locais é a problemática trazida por Camilla da Silva **Santana** e Joana Célia dos **Passos** em “*Juventudes Negras: pertencimento racial e reconhecimento em uma comunidade de traços açorianos no Sul do Brasil*”. O texto nos permite conhecer processos de uma pesquisadora que ao adentrar na pesquisa está imersa na comunidade de sua origem, o Ribeirão da Ilha, nome popular do distrito da Freguesia do Ribeirão da Ilha no município de Florianópolis. A pesquisa paritilhada buscava responder à sistematização dos processos metodológicos das rodas de conversas e pauta a necessidade de recontar a história da localidade do Ribeirão da Ilha, movimento que a juventude também demanda para que possa acontecer o reconhecimento das juventudes negras e da população negra.

Os processos de constituição das travestilidades e transexualidades como identidades que se formam histórica e politicamente à luz das contribuições do movimento social de negras e negros em contextos acadêmicos e de ativismos são discutidos por Maria Zanela em *“Interlocações entre os Movimentos Sociais de negras e negros e travestis e transexuais: perspectivas decoloniais e antirracistas”*, a partir da autoetnografia travesti. Para a autora a categoria “identidade”, em Hall (2006), tem centralidade como fundamental à construção de reflexões e ações que articulem os marcadores de desigualdades: raça, gênero e classe, para assim produzir epistemes e resistências políticas no campo das identidades de gênero, bem como fazendo uso da perspectiva afrotransfeminista de Araújo dos Passos (2018) quando propõe “[...] travestilizar o movimento negro e racializar o transfeminismo”.

Em *“Reflexões sobre as relações estabelecidas entre a pesquisadora e a Comunidade Quilombola São Roque: um diálogo étnico racial”*, Silvia Regina Teixeira Christóvão escreve a partir do seu encontro com a comunidade quilombola São Roque, localizada no município de Praia Grande Sul, de Santa Catarina e Mampituba Norte, do Rio Grande do Sul. A pesquisa se desenvolve na dinâmica de um outro tempo, de acordo com a autora, “corporificado, na roda de prosa, embaixo da figueira, nas caminhadas, nas rezas, nas visitas ao campo santo, ou seja, nos mais diversos movimentos da comunidade”. Tensiona o desconhecimento sobre a comunidade quilombola por parte dos moradores da cidade de Praia Grande e partilha sobre a convivência com a comunidade enquanto educadora e pesquisadora em movimentos que estabelecendo uma relação de proximidade e confiança constituem espaços de troca de saberes.

*“Escuta e compreensão numa proposta de pesquisa sobre letramento político”*, de Zâmbia Osorio dos **Santos** parte de uma licença poética para defender a compreensão de que os textos de Lenira Maria de **Carvalho**, trabalhadora-autora, “falam”, logo a escuta é construída para ouvir suas elaborações. A autora estabelece diálogos com teóricas mulheres negras, por compreender que se trata de um ponto de vista específico, dentro de uma lógica em que todos os conhecimentos são parciais e localizados, e assim, com essas autoras, **Santos** se propôs a reconstruir o particular, por meio dessa produção de conhecimento

corporificada no tempo e no espaço, em Lenira Maria de **Carvalho** e seus letramentos políticos.

Concluimos o livro com a seção “**O campo de estudos raciais na Universidade**”, que conta com quatro textos: em “*Levantamento das temáticas sobre relações raciais e educação publicados na REVEDUC no período de 2007 até 2018*”, de Raquel **Barbosa**, a discussão que marca o retorno da autora a participação acadêmica, gira em torno da divulgação científica das pesquisas sobre as relações raciais e educação e é tematizada considerando fatores sociais, como a consolidação de políticas públicas de promoção de igualdade racial e combate ao racismo, protagonizados pelo Movimento Negro. O levantamento qualitativo dos trabalhos envolvendo a temática das relações raciais e educação no periódico “REVEDUC-Revista de Educação”, da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), realizado pela autora tensiona os movimentos de disputa, ocupação e consolidação do espaço no meio acadêmico com as pesquisas, as reflexões, e especialmente as publicações, em torno da temática das relações raciais, relacionados aos diversos aspectos do campo educacional.

Eduarda Souza Gaudio, em “*A pesquisa no campo das relações étnico-raciais a partir da perspectiva de uma pesquisadora branca: pressupostos metodológicos*”, apresenta pressupostos metodológicos construídos numa pesquisa de doutorado inserida no campo das relações raciais, sob o seu olhar de pesquisadora branca. Em seu texto, a ferramenta de entrevista ganha contornos de um recurso metodológico potente nas produções acadêmicas. Entre seus pressupostos, encontramos a necessidade de assumir o *locus* de enunciação como elemento intrínseco das análises e resultados da pesquisa e a agência dos sujeitos envolvidos no processo de formulação teórica, tendo a perspectiva de falar com e a partir das ações políticas e experiências sociais produzidas pelos movimentos negros (GOMES, 2017).

O lugar da professora branca na educação antirracista e na formação de professoras/es é abordado no texto “*Educação antirracista na formação docente: experiências em movimento*”, de Ângela Della Flora e Larise Piccinini. As autoras focalizam a branquitude e o antirracismo ao refletirem sobre uma perspectiva de rompimento com a reprodu-

ção e manutenção do racismo e pensam possibilidades pedagógicas no ensino superior para uma formação antirracista. Considerando suas experiências nas disciplinas ministradas em cursos de ensino superior: *Metodologia da Pesquisa Científica e Acessibilidade e Inclusão Digital*, que pautam uma educação antirracista em que as teorias e produções científicas de pesquisadoras/es negras/os e o protagonismo da população negra devem estar presentes no currículo, nos planejamentos pedagógicos e se materializando nas aulas. A participação é convocada como fundamental na formação docente.

“A metodologia ‘bola de neve’ em pesquisas de ações afirmativas”, de Emiko Liz Pessoa **Ferreira** e Ivanilde de Jesus dos Santos **Ferreira**, é um texto no qual as autoras refletem sobre as vivências e experiências em duas pesquisas que integraram a pesquisa de âmbito nacional “As políticas de ação afirmativa no Ensino Superior: continuidade acadêmica e o mundo de trabalho”. Pontuam a internet como espaço para fortalecer, divulgar e trocar as experiências dos sujeitos egressos das políticas de ações afirmativas, em um movimento em que as ações do Movimento Negro atrelada às ações no mundo digital reconfiguram dinâmicas. A metodologia bola de neve é colocada em discussão, e os limites e alcances das ferramentas utilizadas são considerados assim como demarcam que as políticas de ações afirmativas tensionam o espaço das universidades e surgem deslocamentos importantes na descolonização de currículos.

Desejamos que esta publicação inspire e possibilite bons diálogos com as autoras e com o autor. Beatriz **Nascimento** nos ensina “[...] Se queres embarcar nesta viagem não esqueça o fardo que gerações te legaram, passaporte de alegria e dores, sem *flash* e sem rosto. Se queres embarcar nessa viagem deixe rolar as pedras inofensivas no tempo, marcas do teu existir”.

Tenham uma excelente leitura!

## REFERÊNCIAS

---

COLLINS, Patricia Hill. **Pensamento feminista negro**: conhecimento,

consciência e a política do empoderamento. Tradução de Jamille Pinheiro Dias. São Paulo: Boitempo Editorial, 2019.

CONNELL, Raewyn. A Iminente Revolução na Teoria Social. **RBCS: Rev. bras. Ci. Soc.**, São Paulo, v. 27, n. 80, p. 1-12, out. 2012.

FIGUEIREDO, Angela. Epistemologia insubmissa feminista negra decolonial. **Tempo e Argumento**, Florianópolis, v. 12, n. 29, e0102, jan./abr. 2020.

GAUDIO, Eduarda Souza. **Perspectiva negra decolonial no Sul do Brasil**: a insurgência de intelectuais negras e negros na institucionalização da Educação das Relações Étnico Raciais em cursos de Pedagogia. 2021. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, 2021.

GOMES, Nilma Lino. Intelectuais negros e produção do conhecimento: algumas reflexões sobre a realidade brasileira. *In*: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (org.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

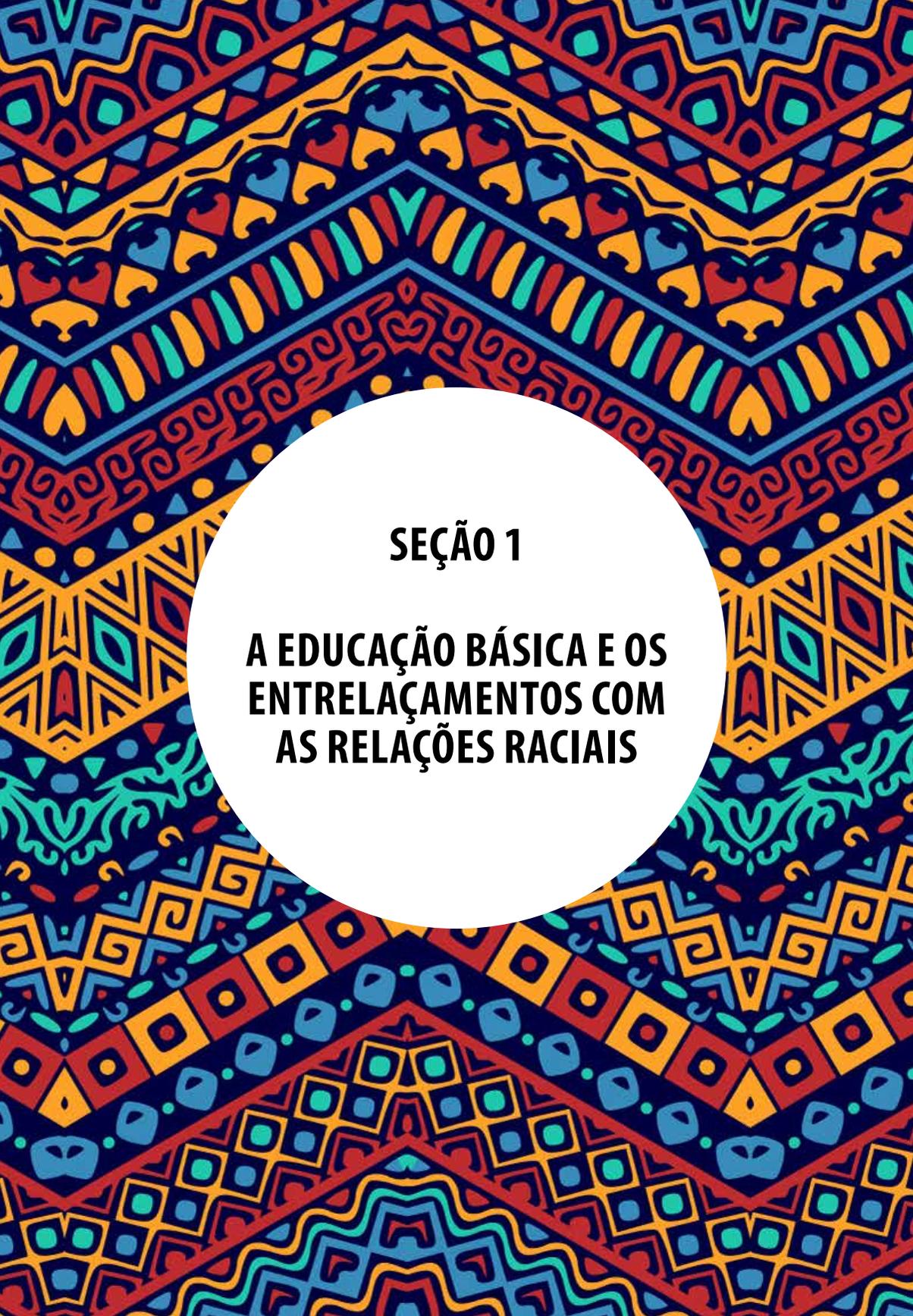
GOMES, Nilma Lino. **O Movimento Negro Educador**: saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis: Vozes, 2017.

Hall, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade** (11ª. Edição). São Paulo: DP&A, 2006.

HARAWAY, Donna. Saberes localizados: a questão da ciência para o feminismo e o privilégio da perspectiva parcial. **Cad. Pagu**, Campinas, n. 5, p. 7-41, 2009.

LUGONES, María. Hacia un feminismo descolonial. **La Manzana de La Discordia**, Cali, Colombia, n. 6, v. 2, p. 105-119, Julio-Diciembre 2011.

NASCIMENTO, Maria Beatriz. RATTI, Alex; GOMES, Bethania (org.). **Todas (as) distâncias**: poemas, aforismos e ensaios de Beatriz Nascimento. Salvador: Ogum's Toques Negros, 2015.



**SEÇÃO 1**

**A EDUCAÇÃO BÁSICA E OS  
ENTRELAÇAMENTOS COM  
AS RELAÇÕES RACIAIS**

# A GENTE É TIPO O GOOGLE® DELA, SE A GENTE NÃO VEM, ELA NEM FAZ O TRABALHO DELA:

REFLEXÕES ACERCA DE PESQUISA  
COM CRIANÇAS NEGRAS<sup>1</sup>

Pamela Cristina dos Santos<sup>2</sup>  
Joana Célia dos Passos<sup>3</sup>

---

<sup>1</sup> Esse trecho foi retirado de um processo de pesquisa anterior (SANTOS, 2019) e será contextualizado no decorrer da escrita deste texto.

<sup>2</sup> Mestre em Educação, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina (PPGE/UFSC). Professora na Prefeitura Municipal de Florianópolis. *E-mail:* [s.pamelacristina@gmail.com](mailto:s.pamelacristina@gmail.com)

<sup>3</sup> Doutora em Educação. Professora no Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas Alteritas: diferença, arte e educação. *E-mail:* [passos.jc@gmail.com](mailto:passos.jc@gmail.com)

## INICIANDO A CONVERSA...



### **Registro de campo 1: as macumbas da Nick**

Nick (negra) fica algum tempo me olhando, percebo que ela está com o olhar fixo, mas decido não perguntar, até que ela rompe o silêncio:

— A minha guia é igual a sua, mas as minhas bolinhas são maiores e a minha tem uma cruz.

— Ah! Que legal.

Falcão (negro) e R. Mcqueen (branco) prestam atenção à nossa conversa e um deles fala (não consegui identificar quem):

— Elas tão falando das macumbas da Nick.

Nick demonstrou não ter ouvido. (Registro de Campo, 2018).



## **Registro de campo 2: jogo de cartas**

[RECREIO] Jean (negro), Otávio (negro), Victor (branco), Patrícia (negra), L.P (branco) estavam brincando de virar cartinhas. A brincadeira consiste em cada participante “casar” uma cartinha na mesa (chão) e, depois, joga-se a sorte para saber quem inicia. Aquela/e que iniciar bate com a palma da mão aberta tentando virar a maior quantidade de cartinhas possíveis. Se alguma cartinha virar, a/o participante tem direito de pegá-la para si e, caso não vire, o jogo segue.

Nesse dia, fui convidada a brincar. Como eu não possuía cartinhas para apostar, as crianças doaram-me algumas. Passou a primeira rodada, e nenhuma/um de nós conseguiu virar as cartinhas. A segunda rodada seguiu, Patrícia foi a primeira, eu a segunda, seguido de Jean e, na vez de Vinicius, o menino falou:

— Sai, Patrícia, tira suas macumbas daqui.

— Que macumba, meu filho, eu nem sou macumbeira!

O menino não virou nenhuma cartinha, já o seguinte, Victor, antes de bater, aproximou as mãos da boca, assoprou e gritou:

— SARAVÁ AS CARTINHAS!

O menino bateu e virou duas cartas. No mesmo instante, Patrícia diz:

— Ele que é o macumbeiro, e ninguém fala nada, meu Deus, leva tudo, meu filho.

Jean se atravessa e diz:

— Ai Patrícia! Fica quieta ou tu não joga mais. (Registro de Campo, 2018).



### **Registro de campo 3: interrogando a pesquisa**

**Arthur (branco):** Tá... Então tu *ganha* pra ficar aqui vendo a gente?

Pamela: Sim.

**Arthur:** E você precisa estudar muito, né?

[Jardel (negro) fala antes que eu pudesse responder ao Arthur]

**Jardel:** Maluco! Quero fazer isso... eu venho “pra” cá (escola), todo dia, de graça.

[Houve uma gargalhada potente de todo o grupo, até que Larissa Manuela (negra) prossegue tentando sanar as dúvidas que pipocavam no grupo]

**Larissa Manuela:** Pamela, eu achei que fazer pesquisa era tipo ficar no Google® o dia todo, mas você só vem “pra” cá, fica com a gente, desenha e escreve, eu acho que é legal também... né?

**Pamela:** É, eu gosto bastante de fazer pesquisa e de estar aqui com vocês; é muito legal.

**Jardel:** ô, ô, é bem fácil... a gente é tipo o Google® dela: se a gente não vem, ela nem faz o trabalho dela.

(Registro de Campo, 2018).

## APRESENTAÇÃO

---

Compreendo que não é possível fazer pesquisa sem, minimamente, localizar por quais lugares nossos escritos transversalizam. Assim, utilizo-me de **Ribeiro**<sup>4</sup> (2017), que nos auxilia nas reflexões acerca dos lugares de fala, salientando que a ação de falar “[...] não se restringe ao ato de emitir palavras, mas ao de poder existir.” (RIBEIRO, 2017, p. 64). Nessa linha de raciocínio, ressaltamos que localizar falas significa olhar para o modo como nossas experiências particulares incidem sobre os grupos sociais com os quais partilhamos experiências semelhantes. Além disso, Ribeiro (2017) aponta que todas/os nós possuímos lugares sociais que se distanciam ou que se aproximam a partir das marcações que nos atravessam como sujeitos.

A classificação racial, no Brasil, está diretamente ligada às marcações fenotípicas dos sujeitos, tal como dizem pesquisadoras/es<sup>5</sup> como **Munanga** (2003), Guimarães (1999) e tantas/os outras/os. Com isso, os modos em que as classificações raciais são organizadas tendem a ser mais complexos do que definir quem é branca/o e quem é negra/o, no sentido de que, dentro de uma mesma família, pode existir uma variação considerável, tal como mostram os estudos de Schumann (2016).

A construção da identidade do sujeito – pensando por uma perspectiva sociológica – ocorre tanto na dimensão social, quanto na dimensão pessoal, sendo, portanto, uma construção interacional (**HALL**, 2006). Vejamos que a construção identitária individual dos sujeitos não é algo que possa ser tensionado porque envolve processos subjetivos que se alinham a trajetórias específicas e singulares. Ao mesmo tempo, as identidades não são exclusivamente individuais, logo, em algum momento, serão postas ao reconhecimento de grupos sociais e então tendem a ser interrogadas. Nesse sentido, ressuscitar e/ou acionar um parente negro para reivindicar tal identidade não é suficiente,

---

<sup>4</sup> Este texto destacará em negrito as/os autoras/es negras/os como forma de reivindicação de enegrecer as/os intelectuais negras/os.

<sup>5</sup> Compreendemos que a língua portuguesa possui abismos no uso da linguagem que, por vezes, dificultam o uso de um gênero neutro e/ou linguagem inclusiva. Por esse motivo fizemos a escolha política de evidenciar o feminino.

visto que expor a ancestralidade não se configura necessariamente como elemento que altera a percepção social diante dos fenótipos dos sujeitos. Com isso, estou querendo dizer o que as tensões raciais presentes nas minhas configurações familiares dizem de mim, mas, quando transponho isso para o espaço público, reconheço que a cor da minha pele não dificulta meu trânsito pelos espaços sociais.

Farei o exercício de, ao longo dessa produção, apontar os lugares sociais que ocupo na tentativa de, a partir deles, sinalizar por quais caminhos minha ação discursiva tem sido traçada. Tão logo, reconheço tais privilégios que a branquitude me proporciona no âmbito social. Com as informações até aqui apresentadas, localizo, por fim, meus escritos, afirmando ser mulher cisgênero, parda, feminista, privilegiada pela branquitude.

Anunciamos que parte das reflexões trazidas para a escrita deste artigo derivam de pesquisa anterior, realizada entre os anos de 2017 e 2019, intitulada *Saravá às cartinhas: relações sociorraciais entre crianças negras e brancas no terreiro e na escola*, orientada pela Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> **Joana Célia dos Passos**<sup>6</sup>. Durante esse processo de pesquisa, estive em contato com crianças negras e brancas por aproximadamente sete meses, período em que fiz o movimento de mudança de residência, ou seja, passei a ser moradora do bairro em que estava realizando a pesquisa. Assim pude estar em contato com os sujeitos, em diferentes espaços de socialização. O simples ato de ir à padaria, pela manhã, poderia levar horas se encontrasse algum dos sujeitos da pesquisa no caminho. Desse processo de pesquisa, obtive como resultados: a raça é acionada em situações de disputas de poder através do conhecimento (escolar e de terreiros); e pela marcação estereotipada do pertencimento meninas negras. Ainda, o racismo religioso, como potencializador das tensões raciais entre crianças negras e brancas; a branquitude, dentro da escola, realoca as crianças negras para o lugar do não direito; e a presença de potentes resistências das crianças negras frente às tentativas de subalternização nos cotidianos escolares (**SANTOS**, 2019).

---

<sup>6</sup> Tendo em vista que a escrita e as reflexões deste texto foram tecidas de maneira coletiva, tal como compreendemos também o processo de conhecimento, por vezes a/o leitora/o encontrará trechos redigidos tanto no plural, quanto no singular.

Para esse momento, trouxe registros de campo, do contato direto com as crianças negras e brancas, tal como pode ser observado nas primeiras páginas desse texto, mas farei o exercício diferente. Aqui me concentrarei em discutir os processos metodológicos que envolveram a coleta e/ou acesso aos dados. Tal exercício se fundamenta na proposta deste *e-book* de discutir processos metodológicos de pesquisas, ao passo que também se configura numa tentativa de observar os registros de campo pelo modo de coletá-los e/ou acessá-los e não unicamente pelo conteúdo presente nesses. Vale destacar que não é nossa intenção desvalidar a importância das situações expostas no decorrer deste artigo, assim, reconhecendo tal importância para as pesquisas com crianças negras e brancas, no contexto atual, manteremos as análises originais realizadas por **Santos** (2019) optando por não as compactar para este texto.

Dito isso, considero fundamental pontuar que pesquisar sobre relações étnico-raciais, através das crianças negras e brancas, constitui-se em escolhas pessoais, políticas e teóricas, no intuito de as tentar compreender por referenciais que evidenciem suas particularidades de existência no mundo. A partir dos modos como tenho visto e percebido as crianças negras e brancas, tenho-me aproximado da seguinte constatação: não é possível pesquisar crianças negras e brancas da mesma forma, sob a mesma lente e/ou metodologia. É a partir dessa inquietação que objetivamos, neste artigo, refletir teoricamente sobre (e com) as crianças negras e brancas os fazeres metodológicos que as interrogam e as atravessam como sujeitos de pesquisas. Para tanto, exploraremos a produção de desenhos – como os que abrem a escrita desse texto – tendo esses como ferramenta de materialização dos dados da pesquisa, que serão explorados mais adiante.

## CRIANÇAS NEGRAS E BRANCAS: CAPTURANDO EXPERIÊNCIA E EXISTÊNCIAS

---

Revisitando as últimas publicações de pesquisadoras/es brasileiras/os que dialogam com as crianças e com as infâncias dentro da

perspectiva racial<sup>7</sup>, observamos algumas dificuldades de desvinculação de teóricas/os que dialogam pouco com as realidades sociais e raciais experienciadas pelas crianças negras e brancas que se distanciam do padrão eurocêntrico construído. Nesse sentido, quando adentramos o referencial teórico dessas pesquisas, encontramos teóricas/os que defendem a não homogeneização dos sujeitos (crianças), mas que não consideram a raça nesse processo, e, portanto, não discutem crianças pela perspectiva racial.

Considerando o racismo como estrutural (**ALMEIDA**, 2018), e que a raça transversaliza todas as relações sociais estabelecidas pelos sujeitos nos seus cotidianos, incluídas as crianças negras e brancas, questionamo-nos: não interseccionar a raça nas discussões teóricas não seria um modo homogeneizante de traduzir os sujeitos para a pesquisa? Se temos avançado nas pesquisas com crianças negras e brancas e temos, no Sul global, teóricas/os que pensam e discutem os sujeitos considerando a raça como um marcador interseccional, por que em pesquisas tão recentes encontramos referências eurocentradas? Sobre isso, Connel (2012) aponta-nos o seguinte:

Na Austrália ou no Brasil, nós não citamos Foucault, Bourdieu, Giddens, Beck, Habermas etc. porque eles conhecem algo mais profundo e poderoso sobre nossas sociedades. Eles não sabem nada sobre nossas sociedades. Nós os citamos repetidas vezes porque suas ideias e abordagens tornaram-se os paradigmas mais importantes nas instituições de conhecimento da metrópole – e porque nossas instituições de conhecimento são estruturadas para receber instruções da metrópole. (CONNEL, 2012, p. 10).

A crítica levantada por Connel (2012) reafirma o modo colonial com que a produção do conhecimento vem sendo transposta para as diversas realidades distantes do nicho europeu/estadunidense. Tais

---

<sup>7</sup> Levantamento realizado por **Santos e Passos** (2020), em que se analisaram as produções acadêmicas de pesquisadoras/es que possuem, como sujeitos de pesquisa, crianças negras e brancas, tais como: Gaudio (2015), Amaral (2013), Alexandre (2017), Santiago (2014), Soares e Silva (2013) e Lopes (2008).

teorizações não só não explicam nossas realidades sociais e raciais<sup>8</sup>, como também as esvaziam das suas particularidades. Nesse mesmo caminho, avançamos nos conhecimentos sobre crianças, mas questionamo-nos: o quanto às produções teóricas eurocentradas são capazes de compreender as diversas realidades que perpassam as crianças negras no Brasil? As mesmas contribuições apresentadas por teóricas/os brancas/os pertencentes à metrópole, como aponta Connel (2012), apresentam limitações na compreensão de realidades distintas, isso porque essas dizem de um lugar (Europa) e de um modelo de criança (branca) que, ao serem transpostas para as demais realidades, tendem à universalização de sujeitos, em outras palavras, configura-se como um localismo globalizado.

Os localismos globalizados costumam partir de regiões centrais do globo para as margens, desconsiderando as especificidades locais para as quais são transportadas (TOMÁS, 2011). Como sujeitos, elas possuem contextos, cores, cheiros, formas, histórias e territórios que, ao nosso olhar, perdem-se quando globalizadas. Tendo em vista que a construção das sociedades modernas ocidentais é baseada na imposição da raça branca, subjugando as demais como sub-humanos e que, portanto, o racismo é estrutural, cabe-nos pontuar que:

Devido ao racismo, pessoas negras experenciam uma realidade diferente das brancas e, portanto, questionamos, interpretamos e avaliamos essa realidade de maneira diferente. Os temas, paradigmas e metodologias utilizados para explicar tais realidades podem diferir dos temas, paradigmas e metodologias das/os dominantes. (**KILOM-BA**, 2019, p. 54).

Cabe-nos pontuar que o modo como a produção do conhecimento se torna “válida” é controlado por sujeitos brancos, homens e mulheres que se encaixam dentro de um padrão de universalidade colonial. Nesse sentido, ao disputarmos teoricamente pelas marcações sociais e

---

<sup>8</sup> Pesquisas como as de Gaudio (2015), Santiago (2014), Farias (2016), **Cardoso** (2018) trazem-nos outras perspectivas para pensarmos sobre as experiências das crianças negras e brancas por óticas dispares.

raciais dos sujeitos nas pesquisas, estamos confrontando epistemologias coloniais regadas a uma autoridade racial branca que nos foi imposta (**KILOMBA**, 2019).

Estamos entendendo que as crianças negras e brancas são constituídas historicamente, a partir de diversos elementos presentes nas suas relações sociais cotidianas. Desse modo, a não racialização das crianças tende a criar uma conceitualização de criança abstrata, no sentido de que sinaliza uma linha abissal entre a teorização e os sujeitos. Tão logo o esforço da teorização supostamente neutra resulta em crianças fantasia, em outras palavras, sujeitos inventados, tendendo a serem traduzidos como brancos para legitimar produções teóricas universalizantes, sob o falso efeito de suprir epistemologicamente as diversidades encontradas aqui, o outro lado da linha. Para além disso, as crianças fantasia alimentam o pensamento hegemônico de modo a invisibilizar as linhas abissais que subalternizam as crianças negras nos diversos espaços da sociedade.

As crianças negras crescem dentro de um conjunto de relações raciais que, a todo instante, tentam subalternizá-las devido a um conjunto de elementos sociais que reafirmam o padrão hegemônico de ser sujeito. Isso porque as crianças negras não escapam dos modos de operação da ideologia racial que acompanha as relações raciais brasileiras. Sobre isso, Abramowicz e **Oliveira** (2010) afirmam que as consequências afetam as subjetividades das crianças negras visto que as configurações de possibilidade de construção individual são desiguais e cotidianamente reforçadas. Da mesma forma, as crianças brancas estão também numa apreensão constante dos privilégios que a branquitude as proporciona de forma que os compreendem e os acionam.

Assim, estamos inferindo que as crianças negras e brancas compreendem as dinâmicas raciais que estruturam as sociedades e que as experenciam de maneiras distintas. Nesse sentido é que a experiência, como conceito epistemológico, pode ser fundamental para conhecermos e acessarmos as particularidades que envolvem os cotidianos das crianças negras e brancas nos mais diversos contextos. Ao frisarmos que a experiência da infância é distinta para crianças negras e para crianças brancas, sinteticamente podemos destacar dois pontos

principais: I. A experiência é um conceito fundante para a pesquisa com crianças a partir da perspectiva racial; II. Criança e raça são conceitos complementares para a compreensão das realidades sociorraciais.

## INTERROGANDO A PESQUISA

---

Abro esse ponto de discussão convidando-a/o a retornar aos desenhos expostos nas primeiras páginas desse texto, todos eles, de algum modo, sinalizam relações de poder estabelecidas pela racialização hegemônica e protagonizadas por crianças brancas na tentativa de subalternizar crianças negras. Saliento que todos os registros envolvem relações sociorraciais estreitas que se desenvolvem no fazer do cotidiano, do estreitamento da relação entre pesquisadora/or e sujeitos, e que, portanto, somente são possíveis de serem capturadas a partir do “estar junto”. Nesse sentido, penso que precisamos concentrar um tempo para refletir acerca da experiência que envolve a captura desses registros.

Quando adentramos um espaço novo para realização de uma pesquisa, o sentimento de ser “estrangeira/o” alia-se como parte do processo, assim a acolhida e o estabelecimento de relações com pares é o que abre portas para nos sentirmos minimamente pertencentes e, nesse sentido, a dimensão do sentir atravessa nossas histórias como pesquisadoras/es e como sujeitas/os. Tais experiências, muitas vezes, não são mensuráveis e/ou explicáveis. Quando as/os sujeitas/os são crianças negras e brancas, a experiência do estar junto é tecida por intensidades subjetivas, no sentido de que, ao estar com essas – em quaisquer espaços que possam ser considerados campos de pesquisa – a captura dos dados baseia-se nas experiências estabelecidas.

Ainda, não podemos desconsiderar que, mesmo optando por fazer uma pesquisa *com* crianças negras e brancas, somos adultas/os, e a geração evidencia que as trocas de experiências são atravessadas por assimetrias de poder próprias de uma sociedade adultocêntrica. Vejamos que, por mais cuidadosas/os e éticas/os que sejamos e por mais

receptividade que tenha a pesquisa, a diferença geracional entre pesquisadoras/es e crianças é perene nessa relação. Nesse sentido, a troca de experiências torna-se fundamental para acessarmos as crianças negras e brancas em contextos como os apresentados no início desta discussão.

Compreendo que existem lugares sociais onde as crianças nos colocam até que nos reconheçam como possivelmente confiáveis e/ou pertencentes o suficiente para estabelecerem suas relações sociorraciais sem que o dado geracional seja acionado contra elas. Das minhas experiências, posso apontar alguns:

- I. Adulta estranha: configuraram-se a partir de relações de curiosidades de ambas as partes na tentativa de encontrar categorias próximas para nos encaixarmos mutuamente. Aqui existe um movimento, por parte das crianças, de tentar compreender o que eu (pesquisadora/or) fazia transitando entre elas, visto que os espaços destinados aos adultos, principalmente nos espaços de socialização institucionais, não são compartilhados com as crianças.
- II. Adulta que precisa de ajuda: passado o momento em que estávamos minimamente próximas, as crianças passaram a me acompanhar no recreio, além de combinarem quem ficaria comigo e em quais momentos ficariam. Os movimentos de acordos, percebi, vinham carregados de uma leve preocupação para que eu não ficasse sozinha. Nesse momento, existe uma sensibilização de que a forma de ser adulta/o da/o pesquisadora/o se distancia dos demais.
- III. Adulta confiável: passados os momentos listados anteriormente, adentramos como uma adulta de uma confiança possível. Em outras palavras, existe uma realidade vigente que nos permite acessar as conversas sem que o assunto tratado seja selecionado, por conta da presença de uma/um adulta/o. Por certo, vale destacar que a transição de uma categoria não se dá de forma homogênea, isso porque os sujeitos são distintos. Tão logo podemos habitar a categoria de adulta/o confiável com um grupo e ser uma/um adulta/o estranha/o para outras/os.

Tendo o exposto como pano de fundo, é-nos possível inferir que a experiência está diretamente imbricada nos cotidianos, nos modos de fazer pesquisa com crianças negras e brancas. No sentido de que a experiência se constitui como o deslocamento de percepções de mundo através da ação de estar junto numa relação direta das/dos pesquisadores/as com as/os sujeitos, é tácito que alguns deslocamentos podem ser mais intensos que outros, contudo a essência está no ato do deslocamento, pois é ele que altera nossas concepções e ações diante do mundo e que nos permite acessar, com profundidade, as particularidades que envolvem o ato de ser criança negra ou branca.

Ainda, por meio desses deslocamentos de relações estreitas tecidas nos cotidianos e nas experiências, podemos traçar um paralelo com a ética na pesquisa com crianças negras e brancas. Legalmente, é crucial que tenhamos normativas que nos auxiliem nos cuidados éticos durante a realização da pesquisa com crianças negras e brancas, digo isso porque temos vivido um momento em que o tempo cronológico se tem apresentado, nas nossas caminhadas cotidianas, pouco amistoso. Sempre temos algo para fazer, prazos para cumprir e/ou lista de afazeres para dar conta. Dentro dessa lógica apressada, por vezes, atropelamos uns aos outros – não por querer, mas porque não nos percebemos, assim, ao entrarmos em contato com os sujeitos, a normativa legal tende a nos desacelerar e perceber os contextos em que estamos inseridas/os.

Existe uma peculiaridade comum entre o tempo e as pessoas: os dois possuem variáveis impossíveis de serem controladas, assim, quando voltamos ao Registro de campo 3, protagonizado por Jardel (menino negro), percebemos movimentos de interrogações dos sujeitos com o processo de composição ética na pesquisa. Refletir os cuidados éticos implica pensar nas crianças, como sujeitas/os sociais atravessadas pelas costuras dos contextos, culturas e relações estabelecidas por elas. De todo modo, a inclusão delas na pesquisa envolve deslocar nosso olhar adultocêntrico na tentativa de compreender que se utilizar da ética na pesquisa, com crianças, ultrapassa a entrega do Termo de Assentimento Livre Esclarecido (Tale) e/ou o ocultamento das identidades por exemplo.

Por conseguinte, refletimos acerca dos aspectos éticos para realização de pesquisa com crianças e esbarramos em contradições palpáveis, principalmente no que tange a participação delas. Consideramos que não é possível que o processo de pesquisa seja isento de riscos, mas salientamos que os limites do cuidado são muito próximos aos processos de desistoricização dos sujeitos. Consideramos que não é possível que o processo de pesquisa seja isento de riscos, mas salientamos que os limites do cuidado são muito próximos aos processos de desistoricização dos sujeitos.

O texto produzido por Kramer (2002) é-nos muito caro para pensarmos as preocupações/contradições existentes na ética na pesquisa, ao passo que estamos presas/os nessa discussão, há mais de duas décadas. Nessa perspectiva, a pesquisadora Stela Guedes Caputo (2020), em uma fala para a Universidade Federal do Rio Grande do Norte, questiona-nos: *quem autoriza a pesquisa com as crianças negras e brancas?* Temos apostado e defendido que a autorização, na pesquisa, ocorre nesse fazer cotidiano, contudo outros atravessamentos legais podem perpassar-nos como pesquisadoras/es, tais como a não autorização das/os responsáveis legais por meio das assinaturas dos termos.

Exemplificamos tal situação a partir das falas trazidas por algumas das crianças brancas durante o processo de entrega do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e do Termo de Assentimento Livre e Esclarecido, vejamos: *“Meu pai disse que não sou preto e aí não deixou.”* (ARTHUR, 10 anos). *“Minha mãe não deixou, mas eu queria aparecer nos desenhos, ‘Profê!’”* (LARA, 11 anos). *“‘Profê’, eu sou branco, mas tu pode falar de mim no seu trabalho?”* (JORGE, 10 anos). Diante dessas verbalizações, quais caminhos são possíveis? Legitimamos a autonomia dos sujeitos com base nas experiências do estar junto ou permanecemos no impasse?

Sobre esse nó ético, Fernandes (2016) auxilia-nos nessa problemática, quando discute as questões éticas na pesquisa com crianças, ao problematizar que a rigidez burocrática na pesquisa não efetiva a participação das crianças, pelo contrário, provoca um *eticocídio do conhecimento*. Ou seja, no *eticocídio do conhecimento*, “[...] ignora-se a ontologia ética das crianças nos processos de construção de

conhecimento acerca de si, desvalorizam-se as suas perspectivas, a sua autoria e autoria social.” (FERNANDES, 2016, p. 762). E então novamente a pergunta: *quem autoriza a pesquisa com as crianças negras e brancas?* É nessa pergunta que o texto de Kramer (2002) nos prende, visto que, tal como a pesquisa, a relação adulto-crianças também é hierárquica, sendo assim, torna-se difícil e necessário pensar crianças negras e brancas como sujeitos de pesquisa diante das dificuldades políticas e epistêmicas que enfrentamos no processo de produção da pesquisa acadêmica.

## RETALHOGRAFIA DE FRONTEIRA: CRIANDO POSSIBILIDADES DE PESQUISA COM CRIANÇAS NEGRAS E BRANCAS

---

Considerando que as experiências das crianças negras e brancas são distintas, é possível utilizar os mesmos recursos com ambos para acessar os dados de campo? Por compreender as pluralidades que compõem os sujeitos dentro de suas relações sociorraciais, assumirei o risco de dizer que não é possível. Tenho refletido que, como pesquisadoras/es de crianças negras e brancas, ao entrarmos em contato com as/os sujeitos, nos mais diversos espaços físicos de sociabilidade, necessitamos de flexibilidade frente às diferentes realidades. Com isso, estou inferindo que não existe uma forma metodológica que se encaixe perfeitamente nas diversidades encontradas e vividas na relação com as/os sujeitas/os no campo.

Por certo, somos afetadas/os pelo nosso campo, pelos sujeitos da pesquisa e pelas informações que tangenciam as relações estabelecidas. É a partir desses momentos que podemos perceber a fragilidade existente no apego a um modo único de materializar metodologicamente a pesquisa. Não raro, encontramos livros sobre metodologias de pesquisa em que, no sumário, deparamo-nos com os tipos de pesquisa e com as metodologias mais comuns, ou mais utilizadas, talvez, para cada tipo de pesquisa. Contudo existe uma pluralidade singular nas pesquisas sociais, e o fazer metodológico precisa acompanhar tal

movimento. Desse modo, penso que a metodologia da pesquisa científica em educação pode ser melhor explorada se o campo ditar os recursos metodológicos que necessitam ser utilizados.

Com isso, trazemos a ideia de campo como tema, e não, exclusivamente, como espaço físico. Dessa forma, pensando a partir da pesquisa social, projetar o tema como campo, permite-nos incidir sobre as realidades sociais e raciais em uma escala menos localizada. Explico: o campo tema, proposto por Spink (2003), amplia as dimensões da pesquisa, compreendendo que o campo não está localizado exclusivamente no espaço físico (escola), por exemplo. Ao assumirmos as relações sociorraciais entre as crianças como objeto de estudo, tudo o que isso envolver é o nosso campo. Assim, materializamos o tema. Spink afirma que:

Quando fazemos o que nós chamamos de pesquisa de campo, nós não estamos “indo” ao campo. Já estamos no campo, porque já estamos no tema. O que nós buscamos é nos localizar psicossocialmente e territorialmente mais perto das partes e lugares mais densos das múltiplas interseções e interfaces críticas do campo-tema onde as práticas discursivas se confrontem e, ao se confrontar, se tornam mais reconhecíveis. (SPINK, 2003, p. 36).

Com isso, localizamos os sujeitos desta pesquisa em um espaço, aqui representado pela escola, contudo existem múltiplos fatores que contribuem para a fundamentação deste estudo. Existem combinados de transversalidades sociais que sustentam a materialidade do campo, tais como: instituições, produções científicas, dados estatísticos, entre outros. Desse modo, os sujeitos (crianças) e a instituição (escola) são parte das materialidades do campo e não o campo em si. Segundo Spink:

Para fazer isso, não há métodos bons ou ruins; há simplesmente maneiras de estar no campo-tema, incluindo a poltrona da biblioteca. Método, nada mais é de que a descrição do “como”, “onde” e “o que”. [...] Ao abrir a noção de método desta maneira, aumentamos e não diminuimos a nossa obrigação de entender as consequências de

nossa presença no campo-tema. O campo-tema não é um aquário que olhamos do outro lado do vidro; é algo do qual fazemos parte desde o primeiro momento em que dissemos, “estou trabalhando com.....”. A investigação em ação, portanto, se refere à ação da investigação; sua localização como parte do tema. (SPINK, 2003, p. 36).

Tão logo, a partir do nosso campo tema, necessitamos de informações prévias das materialidades que o compõem e que não estão em localizações específicas. Assim, uma conversa, um jornal, documentos configuram-se como materialidade, pois, de um modo ou outro, são as materialidades do campo que o tornam matéria. Ensaíamos dizer que metodologicamente estamos utilizando uma *retalhografia de fronteira*, ou seja, costuras feitas entre um recurso metodológico e outro que, quando fundidos, auxiliam-nos na compreensão das realidades sociais presenciadas no campo.

A *retalhografia* é uma metáfora para o recorte de um ou mais recursos de metodologias já consolidadas, fazendo das escolhas de recursos pequenos retalhos. Para aquelas/es que costumam, os retalhos costumam ser pedaços pequenos de tecidos que sozinhos têm pouca serventia, por vezes são até descartáveis, mas há quem encontre potência na junção deles, a ponto de dar-lhes outra história/destino. Pesquisar por meio dos retalhos é costurar a escrita a partir dos contextos sociais que encontramos no percurso da pesquisa e permitir que eles nos digam de si. Uma vez que não há um engessamento acerca de que recursos devem obrigatoriamente ser utilizados, a *retalhografia de fronteira* atravessa diretamente as subjetividades das/dos pesquisadoras/es e das/dos sujeitos, motivo que faz com que a escolha dos recursos metodológicos crie possibilidades de ampliar as narrativas costuradas na relação com o campo, como a/o pesquisadora/o e com os sujeitos.

Ainda inferimos acerca da fronteira porque tem uma função dupla, tanto para definir limites, quanto para ampliar horizontes. Tomemos, por exemplo, a fronteira entre dois países: se um sujeito decide cruzar a fronteira do país X para o país Y, a fronteira é o cruzamento entre esses dois pontos. Se, num determinado momento da travessia, o sujeito decide parar, habita um terceiro lugar, que é a fronteira. A *retalhografia* habita a fronteira de outras metodologias, portanto não se

caracteriza como X ou Y e sim como o percurso que movimenta o limite entre uma metodologia e outra.

Tal fato nos possibilita eleger recursos metodológicos característicos de determinada metodologia a partir da fronteira. Nesse sentido, compreendemos que fazer pesquisa social é habitar fronteiras, estar em constante trânsito e, muitas vezes, em lugar nenhum. Ainda, não assumir um rótulo metodológico não significa agir a nosso bel prazer, longe disso, significa ampliar os horizontes cujo ponto de partida não é o produto da pesquisa, mas as relações estabelecidas no percurso do campo de pesquisa e com os sujeitos.

Tendo a retalhografia de fronteira como pano de fundo, as possibilidades de recursos metodológicos são ampliadas, visto que não há um modo certo ou único de coletar os dados como também não há apenas uma forma de transpor tais dados para a pesquisa. Vejamos que, no texto, foram apresentados desenhos. Esses estruturam a composição do texto no sentido de que, aos poucos, ensaiamos, por meio de outras linguagens, nesse caso a linguagem visual, modos de permear as estruturas engessadas de sistematização do conhecimento. Desse modo, encontrei, na linguagem visual, uma maneira singular de materializar minhas experiências no e com o mundo, em outras palavras, seria o que, através do que Kuschnir (2014) chama de “modos de pensar”, que não se concentra em uma habilidade manual, uma vez que todas/os sabemos desenhar, mas em exercícios de aprender a ver.

Somos ensinadas/os a fazer pesquisa pela escrita, a narrar aquilo que vemos e pensamos, como se a palavra fosse o único meio possível para materializar nossos pensamentos. No entanto o uso do desenho compõe-se pelo “pensar” e “pelo fazer”, existe produção reflexiva por parte da/do pesquisadora/o ao realizar aquilo que somente a palavra não seria capaz de expressar. Em outras palavras, por meio do desenho, a/o pesquisadora/o exercita uma ação reflexiva sobre uma experiência vivida e/ou presenciada, destacando o essencial e/ou o seu modo de ver como resultado do processo reflexivo.

Vejamos que, ao escolher materializar os dados da pesquisa por meio da linguagem visual, necessitamos também de aprimorar nossos cuidados éticos com as crianças negras e brancas que compõem a

produção. Caputo (2020) faz uma discussão que nos é cara para refletirmos acerca do uso dessas linguagens. A pesquisadora discute teoricamente, por meio da fotografia, o que essa denominou de fotoetnografia miúda. A essência da reflexão está em pôr as crianças negras e brancas como protagonistas da fotografia e, para tanto, a autora utiliza-se de recursos e técnicas de produção fotográfica que capturam as crianças por ângulos que valorizem a sua miudeza por uma perspectiva não adultocêntrica.

O uso dos desenhos acentua que tais cuidados se fazem também necessários, seja no risco inicial, na escolha de cores e/ou na composição da arte final, visto que esses são uma interpretação das experiências entre pesquisadora/or e sujeitos, sem necessariamente representarem uma situação em si. Em outras palavras, a confecção do desenho atravessa as subjetividades da relação pesquisadora/or e sujeito sendo materializada no desenho. Nesse sentido, destaco que seja por meio de desenhos e/ou de outras linguagens, a proposta é exercitar a subversão metodológica por meio daquilo que nos atravessa como pesquisadoras/es.

## ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

---

Escrever e refletir sobre o processo de escrita de um texto acadêmico, principalmente de pesquisa, que envolvem sujeitos, configuram-se, a todo momento, como escolhas políticas e talvez, por esse motivo, realizar as considerações finais seja um movimento um pouco mais difícil/delicado.

De todo modo, escolhemos, neste texto, arriscarmo-nos numa subversão metodológica, expondo dados de uma pesquisa anterior (**SANTOS**, 2019) sem necessariamente analisá-los, nesse espaço, pelo conteúdo que trazia. Escolhemos aqui refletir acerca da forma, do método de coleta dos dados de pesquisa com crianças negras e brancas. Pois bem, apresentamos os dados utilizando-nos de desenhos produzidos pela/o pesquisadora/or como uma ferramenta reflexiva de análise e de

processamento dos dados presenciados no campo de pesquisa, como também uma possibilidade de fuga do engessamento acadêmico de exposição final das pesquisas.

O uso da linguagem visual, nas pesquisas (aqui transposta pelo desenho), não é algo recente nos trabalhos acadêmicos, mas é pouco explorado. O uso de tal recurso exige cuidados éticos minuciosos, principalmente no que tange a pesquisa com crianças negras e brancas. Ainda a discussão da ética, na pesquisa com crianças, foi trazida por nós como um nó metodológico que, aos poucos, temos caminhado para desatar. Arrisco dizer que a subversão aos modos hegemônicos e adultocêntricos para realização das pesquisas tem-se configurado um bom caminho para que nos desprendamos desse nó exposto por Kramer (2002).

Ainda, apresentamos a retalhografia de fronteira. Em síntese, esse fazer metodológico está diretamente imbricado na experiência da/o pesquisadora/o com os sujeitos no campo de pesquisa. A metodologia desenha-se no estar junto, na proximidade, na escuta atenta e sensível com aquelas/es que elegemos como sujeitos da pesquisa. Por esse motivo, não existe uma norma rígida e ou pré-estabelecida de que recursos metodológicos são necessários para que a retalhografia de fronteira seja aciona pelas/os pesquisadoras/es. A retalhografia de fronteira exige um deslocar epistêmico, no sentido de que a/o pesquisadora/o necessita olhar para o campo de pesquisa e para os sujeitos a partir das realidades que os compõem para então costurar seus recursos metodológicos.

Por fim, a pesquisa com crianças negras e brancas tem-se mostrado um campo eficaz para o uso de metodologias subversivas. Consideramos ser possível pensar a pesquisa a partir desses sujeitos desde que suas experiências estejam em foco. Ainda, evidenciamos que realizar pesquisa com crianças negras e brancas com as mesmas lentes, com os mesmos recursos metodológicos pode não ser eficaz, isso porque as crianças negras são atravessadas por experiências estruturais de subalternização que as crianças brancas jamais experenciarão. Nesse sentido, como pesquisadoras/es, talvez possamos considerar que o

conceito de experiência dos sujeitos possa ser a chave para uma virada metodológica na pesquisa com crianças negras e brancas.

## REFERÊNCIAS

---

ABRAMOWICZ, Anete; OLIVEIRA, Fabiana de. A Sociologia da Infância no Brasil: uma área em construção. **Educação**, Santa Maria, v. 35, n. 1, p. 39-52, 2010.

ALEXANDRE, Ivo Jesus. Aquela preta não é minha amiga! Interações e Socialização de crianças Haitianas nas Escolas de Educação Infantil em Sinop/Mt. *In*: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 37., Democracia em risco: a pesquisa e a Pós-Graduação em conteúdo de resistência, 1º a 5 out. 2017, São Luís, MA. **Anais [...]**. São Luís, MA: ANPEd, 2017. p. 1-18.

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **O que é racismo estrutural?** Belo Horizonte: Letramento, Justificando, 2018.

AMARAL, Arleandra Cristina Talin do. **A infância pequena e a construção da identidade étnico-racial na Educação Infantil**. 2013. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2013. 228 f.

CAPUTO, Stela Guedes. Fotografia e outros desafios digitais nas pesquisas com crianças. **Interfaces Científicas**, Aracajú, v. 8, n. 3, p. 83-98, 2020.

CARDOSO, Cintia. **Branquitude na Educação Infantil**: um estudo sobre a Educação das Relações Étnico-Raciais em uma unidade educativa do município de Florianópolis. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2018. 178 f.

CONNELL, Raewyn. A Iminente Revolução na Teoria Social. Tradução de João Maia. **Rev. bras. Ci. Soc.**, São Paulo, v. 27, n. 80, p. 9-20, out. 2012.

FARIAS, Ana Carolina Batista de Almeida. **Loira você fica muito mais bonita**: relações entre crianças de uma EMEI da cidade de São Paulo e as representações étnico- raciais em seus desenhos. 2016. Dissertação (Mestrado em

Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016. 158 f.

FERNANDES, Natália. **Ética na pesquisa com crianças**: ausências e desafios. *Rev.bras. Educ.*, Rio de Janeiro, v. 21 n. 66, p. 759-779, jul./set. 2016.

GAUDIO, Eduarda Souza. Dimensão étnico-racial na Educação Infantil: um olhar sobre a perspectiva das crianças. *In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED*, 37., 4 a 8 out. 2015, Florianópolis. **Anais** [...]. Florianópolis: Editora da UFSC, 2015.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. **Racismo e Anti-Racismo no Brasil**. São Paulo: FUSP; Editora 34, 1999.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro. DP&A, 2006.

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação**: episódios de racismo cotidiano. Tradução de Jess Oliveira. Rio de Janeiro: Cabogó, 2019.

KRAMER, Sônia. Autoria e autorização: questões éticas na pesquisa com crianças. **Cad. Pesq.**, São Paulo, n. 116, p. 41-59, 2002.

KUSCHNIR, Karina. Ensinando antropólogos a desenhar: uma experiência didática e de pesquisa. **Cad. de Arte e Antropol.**, Salvador, v. 3, n. 2, p. 23-46, 2014.

LOPES, Marluce Leila Simões. **O que as crianças falam e quando elas se calam**: o preconceito e a discriminação étnico-racial no espaço escolar. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Espírito Santo, Vitória, 2008. 212 f.

MUNANGA, Kabengele. **Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia**. Palestra proferida no 3. Seminário Nacional Relações Raciais e Educação (PENESB-RJ). Rio de Janeiro: [s.n.], 2003.

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

SANTIAGO, Flávio. **O meu cabelo é assim... igualzinho o da bruxa, todo armado**: Hierarquização e racialização das crianças pequenininhas negras na educação infantil. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Estadual de Campinas, São Paulo, 2014. 147 f.

SANTOS, Pamela Cristina dos. **Saravá as cartinhas**: relações sócio-raciais entre crianças negras e brancas no terreiro e na escola. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2019. 150 f.

SCHUCMAN, Lia Vainer; FACHIM, Felipe Samuel. A cor de Amanda: identifi- cações familiares, mestiçagem e classificações raciais brasileiras. **Interfa- ces**: Brasil/Canadá, Florianópolis; Pelotas; São Paulo, v. 16, n. 3, p. 182-205, 2016.

SOARES, Lucineide Nunes; SILVA, Santuza Amorim da. Relações étnico- -raciais e Educação Infantil: ouvindo crianças e adultos. *In*: REUNIÃO DA ANPED, 36., 29 set. a 2 out. 2013, Goiânia. **Anais** [...]. Goiânia: ANPED, 2013. p. 1-12.

SPINK, Peter Kevin. Pesquisa de campo em psicologia social: uma perspec- tiva pósconstrucionista. **Psic. Soc.**, São Paulo, v. 15, n. 2, p. 18-42, jul./dez. 2003.

TOMÁS, Catarina. **Há muitos mundos**: cosmopolitismo, participação e di- reitos das crianças. Porto: Edições Afrontamento, 2011.

# A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NOS DOCUMENTOS DA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO INFANTIL

Priscila Cristina Freitas<sup>1</sup>  
Joana Célia dos Passos<sup>2</sup>

## INTRODUÇÃO

---

O que significa pesquisar as relações étnico-raciais na educação infantil? Essa é uma questão intrinsecamente relacionada à luta do movimento negro ao longo da história brasileira e todas as batalhas que foram travadas pelo movimento para chegar aonde estamos. Como menciona Nilma Lino **Gomes**, em seu livro *O Movimento Negro Educador*, somos herdeiros dos ensinamentos e das lutas do movimento negro e hoje colhemos seus frutos. Essas lutas levantaram discussões sobre “[...] racismo, discriminação social, gênero, juventude, ações afirmativas, igualdade racial, africanidades, saúde da população negra.” (**GOMES**<sup>3</sup>, 2017, p. 17). Aqui se inclui as infâncias negras, infâncias

---

<sup>1</sup> Mestre em Educação, pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Professora na Rede Municipal de Educação de Florianópolis. E-mail: [fpriscila3@gmail.com](mailto:fpriscila3@gmail.com)

<sup>2</sup> Doutora em Educação. Professora no Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas Alteritas: diferença, arte e educação. E-mail: [passos.jc@gmail.com](mailto:passos.jc@gmail.com)

<sup>3</sup> Esse texto destacará em negrito as/os autoras/es negras/os como forma de reivindicação de enegrecer as/os intelectuais negras/os.

essas assoladas pelo racismo que fere e que mata, todos os dias, meninos negros e meninas negras na sociedade brasileira.

Pesquisar essa temática no universo da educação infantil possibilita pensar quanto avançamos em relação – à valorização das infâncias negras, em especial no tocante ao acesso, permanência dessas crianças nas instituições, o respeito às suas crenças e seus valores – mas também o quanto ainda resta por fazer. Sabemos que muitas infâncias negras estão fora das unidades educativas e que muitas não têm seus direitos garantidos na Constituição Federal e outros documentos que norteiam os trabalhos com crianças.

As concepções de infância presentes nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010), nas Diretrizes Educacionais Pedagógicas para a educação infantil de Florianópolis (2010a) e nas Orientações Curriculares da Educação Infantil de Florianópolis (2012) reconhecem a especificidade da educação infantil como primeira etapa da educação básica, tendo como objetivo o desenvolvimento integral da criança de zero a seis anos de idade, cuja função se sustenta na igualdade de direitos fundamentais desses sujeitos. As concepções de infância estão também relacionadas com história de vida de cada criança, com suas necessidades e características singulares, além do seu contexto social e cultural.

Nesse sentido, a Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER), nas instituições de educação infantil, faz-se fundamental, pois se ampliam as possibilidades de as crianças (re)conhecerem outras culturas, a sua própria (no caso crianças negras e indígenas)<sup>4</sup>, contribuindo no processo de construção de identidades e da sua autoestima elevadas, além de colaborar com a luta antirracista, evitando a construção ou perpetuação de estereótipos acerca das populações africanas e negras.

O artigo que aqui apresentamos analisa a ERER nos documentos normativos da política nacional e municipal de educação infantil e em projetos políticos pedagógicos das unidades educativas de educação

---

<sup>4</sup> Ressaltamos que, embora o foco desta pesquisa seja as questões raciais, consideramos também fundamental refletirmos acerca de crianças indígenas, o que se configura em um convite para próximas pesquisas.

infantil da Prefeitura Municipal de Florianópolis, localizadas entorno do Maciço do Morro da Cruz<sup>5</sup>.

O Maciço do Morro da Cruz (MMC) está localizado na área central, no município de Florianópolis, SC, entre a ponta insular leste de ligação centro-continente e os bairros residenciais de classe média e alta. O MMC, composto por aproximadamente 16 comunidades, é um elevado maciço rochoso, possui “[...] comprimento de cerca de 5 km, com largura média entorno de 800m. Seu ponto mais elevado está o Morro da Cruz ou Antão, com uma altitude de 285m.” (GRADE, 2006, p. 54).

**Figura 1** – Panorama do Maciço do Morro da Cruz



Fonte: Mauro Vaz (2014)

A escolha da localidade deve-se ao fato de tratar-se de um setor urbano segregado constituído majoritariamente por negras e negros, apesar de compor a Região Central. A escolha desse lugar é que eu, Priscila, nasci e cresci na comunidade do Mont Serrat, localizada no Maciço do Morro da Cruz. O Mont Serrat, também conhecido como

---

<sup>5</sup> O Maciço do Morro da Cruz fica localizado na Região Central da cidade de Florianópolis e é composto de 16 comunidades. Apesar de sua localização compor a Região Central, a maior parte dessas comunidades constitui-se em núcleos periféricos e marginalizados em relação aos investimentos do poder público. Há precariedade de infraestruturas e de serviços.

Morro da Caixa, é uma das comunidades, consideradas pelos pesquisadores Dantas (2012) e Grade (2006), mais antigas entre o Maciço do Morro da Cruz (MMC)<sup>6</sup>.

Conhecido na cidade por sediar o reservatório de água que abastece o centro da cidade (e, por isso, chama-se também Morro da Caixa); por sua tradicional Escola de Samba Embaixada Copa Lord<sup>7</sup>; pela forte atuação da igreja católica através de projetos sociais articulados pelo Padre Wilson Groh<sup>8</sup>; e também por figuras ilustres que frequentemente são acionadas para resolver situações de conflito, representar ou falar em nome da comunidade, como Dona Uda Gonzaga<sup>9</sup>, meu avô Seu Teco (João Ferreira de Souza)<sup>10</sup> e Dona Darcy Vitória de Brito<sup>11</sup>.

---

<sup>6</sup> MMC: Maciço do Morro da Cruz ou Maciço Central de Florianópolis é uma formação rochosa localizada na parte insular da cidade. De forma levemente sinuosa, estende-se por quase 5 km no sentido das Baías Norte e Sul.

<sup>7</sup> S.R.C.S. Embaixada Copa Lord é a segunda escola de samba mais antiga da capital. Foi fundada em fevereiro de 1955, teve entre seus fundadores Juventino João Machado (conhecido como Nego Querido, que, em homenagem, cede seu nome ao sambódromo de Florianópolis). A entidade chamava-se Os Garotos do Ritmo, porém foi fundada com o nome atual, pois era uma forma de unir negros e brancos que tinham, no samba, uma forma de expressão.

<sup>8</sup> Nascido em Brusque, vai para Florianópolis fazer o curso de teologia, onde conhece a comunidade do Mont Serrat e realiza vários projetos para crianças e adolescentes do Maciço do Morro da Cruz.

<sup>9</sup> Moradora da comunidade do Mont Serrat, foi a primeira diretora da Escola Básica Lúcia do Livramento Mayvorme (rede estadual de ensino) e também a primeira mulher na comunidade a participar do conselho comunitário.

<sup>10</sup> Morador da comunidade do Mont Serrat, foi diretor do conselho comunitário, contribuiu para melhorias da comunidade, como: asfaltar a rua da comunidade, lutar para que tivesse posto de saúde e também por suas contribuições em projetos do Pe. Wilson, para tirar as crianças que ficavam na rua, no Mont Serrat. Junto com o Darcy Vitória de Brito e Pe. Wilson, criaram o projeto Centro Cultural Escrava Anastácia para crianças e adolescentes da comunidade.

<sup>11</sup> Moradora da comunidade do Mont Serrat, foi professora na mesma instituição em que Dona Uda era a diretora. Depois que se aposentou, juntamente a João Ferreira de Souza e ao Pe. Wilson, criou o projeto Centro Cultural Escrava Anastácia para crianças e adolescentes da comunidade.

Sou uma mulher negra, cresci em uma família razoavelmente pequena, com minha mãe, meu pai, minha irmã e meus dois irmãos. Sou a primeira filha desse casal que sonhava em dar uma educação de qualidade para seus filhos e filhas. A passagem pela educação básica foi toda na escola pública. Ao terminar o ensino médio, queria alcançar outros horizontes, fazer o curso pré-vestibular e passar em uma das duas universidades públicas de Florianópolis.

Cursei a graduação na Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC) e já sabia de que queria especializar-me na área da Educação Infantil. A partir desse momento, iniciei a participação em reuniões do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiro (Neab/UDESC) obtive conhecimentos sobre a história africana e afro-brasileira, informações que não contemplavam minha formação básica ou foram apresentadas de forma equivocada.

Desde então, o desejo de colocar em prática essas temáticas, como a EREER na educação infantil, ecoaram fortemente em mim. Nesse trilhar, entre o desejo de aprofundar as questões étnico-raciais e o cotidiano, surgiu um acontecimento que me reascendeu a temática.

Foi no estágio supervisionado quando, em horário de parque, na instituição em que estagiava, uma menina negra de cinco anos veio ao meu encontro, dizendo: “Professora, eu não gosto do meu cabelo, queria que ele fosse liso e loiro.” Essas palavras trouxeram-me a discussão que, há muito, me movia. Ao ouvir isso, respondi que o cabelo dela era bonito daquela forma e não precisava alisar e pintar de loiro. Apesar do meu esforço de convencê-la, sabia que só aquela conversa não seria o suficiente. Era preciso tratar a situação em profundidade, repensar nossas ações no cotidiano, incluir situações de aprendizagens no planejamento, e, a partir disso, introduzimos momentos de contação de história e muitas conversas, optando por literaturas que abordassem o tema. Elegemos algumas histórias – *Cabelo de Lelê*, *Chico Juba*, entre outras – que valorassem e reconhecessem a beleza negra, cabelo, cor, como também a história dos africanos para o nosso país.

Depois dessa experiência, e o que gerou de reflexões no meu cotidiano profissional, fiquei interessada em ingressar no mestrado e pesquisar as práticas pedagógicas relativas à EREER na educação infantil. Meu desejo e projeto de ser professora ganhou força entre os estudos, debates e pesquisas que abordam o tema *educação das relações étnico-raciais na educação infantil*, e minha trajetória acadêmica fortaleceu, ganhou novos sentidos e novas mediações com o ingresso no mestrado.

O recorte para este artigo se revela pertinente para refletir como essa população é apresentada nos documentos e em que medida eles auxiliam as profissionais da educação infantil a contribuírem para o reconhecimento e para a autoestima do grupo atendido.

Como uma pesquisa feita de forma coletiva, como orientanda e orientadora, escolhemos, neste processo investigativo, a abordagem qualitativa em pesquisa social, pois, como Minayo (2013, p. 21) menciona, a pesquisa qualitativa “[...] trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes”, e, portanto, fundamenta-se na realidade social e está relacionada com os processos, representações e expressões humanas, buscando visualizar o contexto social em que a pesquisa está inserida. Nossa opção aqui foi utilizar a análise documental, que contribuiu para obtenção de dados referentes às relações raciais na educação infantil.

A leitura dos documentos foi de modo sucessivo e sistemático e aconteceu de forma cronológica, na intenção de verificar seus avanços. Além disso, questionamentos nortearam a análise: como aparece, nos documentos, a educação para relações étnico-raciais? Quando é tratada a educação para relações étnico-raciais, remete-se a práticas pedagógicas? Qual é a relevância da educação para relações étnico-raciais, no documento em análise? A palavra *diversidade* aparece nos documentos? Quando essas discussões aparecem na Educação Infantil? Quais imagens estão expostas no documento?

A interlocução foi feita com pesquisadoras/es que discutem as infâncias e as relações étnico-raciais. A partir dessa proposta, pretendemos contribuir com estudos e discussões acerca da educação infantil e das relações étnico-raciais.

## A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NOS DOCUMENTOS NACIONAIS DA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO INFANTIL

Em 1994, o Ministério da Educação e Desporto, orientado pela Constituição Federal e pelo Estatuto da Criança e do Adolescente, elaborou a *Política Nacional de Educação Infantil*. Essa política constituiu metas de qualidade, ampliação e permanência nas instituições públicas de educação infantil. O referido documento evidencia a relevância de considerar o direito das crianças pequenas à educação. Instituiu também as diretrizes pedagógicas para as instituições (creches e pré-escolas) e descreveu, como funções complementares da educação infantil, o cuidar e o educar, em complementação à ação dos contextos familiares. É nele que, pela primeira vez, aparece a palavra “diversidade” relacionada às políticas para a infância. A diversidade está relacionada com a cultura e a etnia. De acordo com o documento, é preciso que as crianças “[...] respeitem e incorporem a *diversidade* de expressões culturais existentes na sociedade, dando oportunidade à criança de acesso a um universo cultural amplo, rico, estimulante e diversificado.” (BRASIL, 1994, p. 17, grifos nossos).

Na continuidade da investigação, apontamos os *Critérios para o atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças*, editado em 1995, o qual ressalta igualmente a importância de a educação infantil estar pautada na defesa dos direitos das crianças. Esse apresenta 12 direitos que visam a garantir o respeito à singularidade da Educação infantil e a integralidade do atendimento à criança em suas necessidades físicas, emocionais e sociais. Entre eles, que a criança tem direito a “desenvolver sua *identidade cultural, racial e religiosa*.” (BRASIL, 2009b, p. 13, grifos nossos). Ressalta ainda o respeito às diferenças de forma a considerar que cada criança possui a sua singularidade, que está relacionada com a sua história de vida e suas experiências vividas cotidianamente, seja no contexto familiar ou no espaço educacional. Também aponta a importância de perceber a criança com um ser individual que possui determinados tipos de crenças e valores nas práticas pedagógicas.

O *Referencial Curricular Nacional Educação Infantil*, composto de três volumes e criado em 1998, traz a diversidade na perspectiva cultural, em entendimento como: dança, linguagem, valores, símbolos, religião, ou seja, por diversas expressões culturais. O documento alerta sobre a importância de respeitar cada criança que chega à instituição de educação infantil para que assim possam crescer respeitando as diferenças. Do mesmo modo que os documentos acima analisados, o Referencial também aborda a diversidade e o convívio com a diferença, tal como segue:

Assumir um trabalho de acolhimento às diferentes expressões e manifestações das crianças e suas famílias significa valorizar e respeitar a *diversidade*, não implicando a adesão incondicional aos valores do outro. Cada família e suas crianças são portadoras de um vasto repertório que se constitui em material rico e farto para o exercício do diálogo, aprendizagem com a diferença, a não discriminação e as atitudes não preconceituosas. (BRASIL, 1998a, p. 77, grifo nosso).

Diante disso, ressalta a importância de inserção e de acolhimento nesses espaços, não somente das crianças, mas também, dos contextos familiares, para que se possam sentir participantes de todo o processo desenvolvido pela instituição. Se esses marcadores constituem os sujeitos como ser humanos e possuidores de direitos, as professoras e professores necessitam incorporar, na prática, o convívio com as diferenças nas relações pedagógicas que permeiam a instituição educativa.

O Referencial, ao longo do texto, expõe imagens de crianças interagindo entre elas e também com os adultos. Quando analisamos esse documento, tivemos a curiosidade de saber quantas crianças negras e brancas apareciam nesse documento e como elas apareciam. Constatamos que o número de fotos de crianças brancas é superior ao das crianças negras. Mostra também práticas pedagógicas (sala, parque, refeitório) com as crianças pequenas. A primeira foto chamou-nos atenção pelo fato de um menino negro figurar, nesta imagem, com problemas dentários.

**Figura 2** – Menino negro sorrindo



Fonte: Referencial Curricular Nacional Educação Infantil (1998, p. 6)

Apesar de a Figura 2 apresentar um menino sorrindo, entendemos que não houve cuidado com a escolha da imagem, visto que o documento ressalta a importância de não constranger as crianças, seja em qualquer situação que viva cotidianamente. É preciso, como adultos, cuidar e ter sensibilidade para essas questões. O cuidado e o respeito na escolha refletem a preocupação de não constranger os envolvidos.

**Figura 3** – Crianças explorando livros infantis



Fonte: Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998, p. 55)

O documento é recomendado para professoras/es, gestores e diretores da ação docente, e, portanto, é preciso que exponha também expressões das diferenças, no sentido de ampliar e de aprofundar essas questões. Outras imagens traziam a exploração dos objetos e brinquedos em sala, outras revelavam crianças brincando umas com as outras. Essas imagens, na maioria, anunciavam o assunto abordado pelos documentos. Nessa análise fotográfica do Referencial, compreendemos que, em poucas fotos, figuram crianças negras e ainda notamos pouca expressividade indígena, somente duas fotos mostraram crianças na aldeia, e encontram-se no item sobre o respeito às diferentes estruturas familiares.

Nossa análise chega ao ano 2006, no qual foram publicados o documento *Parâmetros Nacionais de Infraestrutura para as Instituições de Educação Infantil*. Seu objetivo é propiciar o cumprimento do preceito constitucional de descentralização administrativa, bem como a participação dos diversos atores da sociedade envolvidos com a educação infantil, na formulação das políticas públicas voltadas para as crianças de zero a seis anos. Aponta que a estrutura do espaço educacional necessita ser pensada nas especificidades regionais, tendo em vista a conjuntura físico-geográfica, socioeconômica e cultural das comunidades, onde se localiza a instituição de educação infantil. Logo,

[...] a creche ou a pré-escola encontram-se inseridas num contexto sócio-histórico-cultural, que inclui a sociedade e toda sua ampla *diversidade cultural*, social e física. Assim, o edifício deve ser concebido para congregar as diferenças como forma de enriquecimento educacional e humano, além de respeito à diversidade. (BRASIL, 2006a, p. 15, grifo nosso).

No mesmo ano de 2006, foram apresentados os *Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação infantil* que objetivam a organização e o funcionamento das instituições de educação infantil. O documento aponta sobre a qualidade dos espaços educativos, assim como a promoção da igualdade educacional respeitando as diferenças e as diversidades. Os Parâmetros, a partir de definições legais, propõem que as propostas pedagógicas das instituições de educação infantil

contemplem princípios éticos, políticos e estéticos. Nessa perspectiva, recomendam que,

[...] professoras, professores, gestoras e gestores desenvolvem atitudes mútuas e em relação às crianças e aos seus familiares de respeito à diversidade e *orientam contra discriminação* de gênero, etnia, opção religiosa, de indivíduos com necessidades educacionais especiais ou diante de composições familiares diversas e estilos de vida diversificados. (BRASIL, 2006b, p. 33, grifo nosso).

Indica que o corpo docente se mobilize coletivamente para que obtenha resultados positivos relativos à EREER no cotidiano educacional, pois a instituição é (ou deveria ser) um lugar de acolhimento das diferenças de raça, gênero e religião, permitindo, desse modo, que as crianças se possam sentir amparadas e protegidas em suas singularidades.

**Figura 5** – Três crianças pintando



Fonte: Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (2006, p. 12)

Apesar de o documento reiterar a importância das questões raciais, percebemos pouca representatividade de crianças negras, sendo que, em sua maioria, expõem imagens de crianças brancas. Nas poucas imagens localizadas, observou-se uma interação entre crianças negras e brancas.

Na continuidade da análise dos documentos oficiais, as *Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil* (2010) têm, como objetivo, orientar as instituições de educação na elaboração das propostas pedagógicas. O documento define a criança como “[...] *sujeito histórico e de direitos* que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende.” (BRASIL, 2010, p. 12, grifo nosso). Define o currículo como um “[...] conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do *patrimônio cultural*, artístico, ambiental, científico e tecnológico.” (BRASIL, 2010, p. 12, grifos nossos). E, por fim, define a proposta pedagógica como um orientador das ações educativas elaborado coletivamente pelo corpo docente. As Diretrizes trazem uma proposta pedagógica para a diversidade, na qual prevê trabalhos coletivos e organização de espaço, tempo e matérias, ressaltando o “[...] *reconhecimento*, a valorização, o respeito e a interação das crianças com *as histórias e as culturas africanas, afro-brasileiras*, bem como o combate ao racismo e à discriminação.” (BRASIL, 2010, p. 21, grifos nossos).

A partir dos documentos analisados, verificamos que alguns apresentam conceitos como “diversidade” e “diferença”, mas sem explicitar quais são suas características e suas especificidades. Segundo Gomes,

[...] a *diversidade cultural* varia de contexto para contexto. Nem sempre aquilo que julga como diferença social, histórica e culturalmente construída recebe a mesma interpretação nas diferentes sociedades. (BRASIL, 2007, p. 22, grifo nosso).

Portanto, em suma, a diversidade cultural, em cada lugar ou em cada região, deve ser vista e pensada sob uma ótica diferente. Para isso, é preciso fazer um diagnóstico da região e da comunidade conhecendo suas histórias, moradores e a infraestrutura do lugar em que abrigará a instituição de educação infantil.

Observa-se que poucos documentos trazem o termo *Educação das Relações Raciais*. Ele reflete as lutas dos movimentos negros no Brasil,

para uma igualdade de oportunidade para todos e melhoria da qualidade educacional a partir do reconhecimento, do respeito e da valorização das matrizes culturais que fizeram do Brasil o país múltiplo e plural que somos. Entendemos que as diversidades e diferenças, em especial, o reconhecimento étnico-racial, constituem-se implicadores da qualidade e da democratização na/da educação infantil.

## **O QUE DIZEM OS DOCUMENTOS NORMATIVOS MUNICIPAIS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL, SOBRE A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS**

---

Os documentos que orientam a Educação Infantil, na Rede Municipal de Educação de Florianópolis, SC<sup>12</sup>, têm, como propósito, dar suporte às práticas pedagógicas das professoras e dos professores e às ações educativas dos Núcleos de Educação Infantil Municipal (Neim), rede de Florianópolis.

Atendendo ao *Plano Nacional de Educação* (PNE) aprovado em 2000 e ao *Plano Estadual de Educação* (PEE) de 2002, a Secretaria Municipal de Educação, em 2009, constituiu uma equipe para a elaboração do Plano Municipal de Educação. O Plano Municipal vai ao encontro do Plano Nacional, de forma a tratar os principais aspectos norteadores para uma educação de qualidade para o Município.

---

<sup>12</sup> Além dos documentos normativos para Rede Municipal de Educação de Florianópolis, existem as seguintes resoluções elaboradas pelo Conselho Municipal de Florianópolis: Resolução n. 01/2009 (fixa normas para Educação Infantil, no âmbito do Sistema Municipal de Ensino do Município de Florianópolis); Resolução n. 02/2009b (dispõe sobre os procedimentos para o desenvolvimento das Diretrizes Curriculares Nacionais relativas à Educação das Relações Étnico-Raciais e ao ensino de História e Cultura Afro-brasileira, Africana e Indígena, no âmbito das unidades educativas do Sistema Municipal de Ensino); e Resolução n. 03/2009c (fixa normas para a elaboração do Projeto Político Pedagógico e Regimento das Instituições de Educação integrantes do Sistema Municipal de Ensino do Município de Florianópolis).

O Plano Municipal de Educação é constituído por 16 eixos temáticos e está organizado por metas e diretrizes para cada nível de ensino. Um dos eixos tem como título *Educação das Relações Étnico-Raciais*. É o primeiro documento do município em que aparece o termo *Educação das Relações Étnico-Raciais*, indicando a participação efetiva do movimento negro nos debates educacionais. O documento também traz três princípios, são eles: consciência política e histórica da diversidade; fortalecimento de identidades e de direitos; ações educativas de combate ao racismo e a discriminações. Anuncia a necessidade de “[...] políticas de ação afirmativa, de reparação e de valorização da história, cultura e identidade de populações historicamente discriminadas, como as populações afrodescendentes, os povos indígenas e as minorias étnicas.” (FLORIANÓPOLIS, 2009, p. 108). Apresenta questões para impactar o âmbito educacional, como o respeito à cultura negra e indígena, às religiões de matrizes africanas e afro-brasileiras, e também menciona a importância de políticas de ações afirmativas que contribuam para reparação e para a valorização das populações discriminadas ao longo da história, possibilitando às crianças, jovens e adultos negros e indígenas acesso, permanência e sucesso no sistema de ensino de qualidade. Também menciona a acuidade do reconhecimento e o respeito aos segmentos religiosos, sobretudo os que, a nosso ver, mais sofrem discriminação que são religiões de matrizes africanas e afro-brasileiras.

As *Orientações Curriculares para a Educação Infantil da Rede Municipal de Florianópolis*, criadas em 2012, dispõem sobre o desenvolvimento integral da criança, que se ancora nas brincadeiras, nas linguagens e nas interações, tendo, como embasamento, as Diretrizes Curriculares Nacionais e Municipais da Educação Infantil. O documento está dividido em três partes. A terceira parte discute as relações sociais e culturais, referindo-se que o ser humano se constitui na relação com outro, portanto, através do outro e consigo mesmo que o mundo passa a ter significado. A criança, quando começa a frequentar os espaços educacionais, já traz consigo outros conhecimentos, está inserida em contextos sociais, religiosos e culturais distintos, compondo especificidades e singularidades. O documento aponta a importância de dar visibilidade para,

[...] meninas, meninos, *negros*, brancos, asiáticos, indígenas, brasileiros, estrangeiros, moradores e moradoras do interior da ilha ou do centro urbano, católicos, evangélicos, do candomblé são sujeitos constituídos por fatores socioculturais que os tornam, ao mesmo tempo, seres únicos e também com características comuns que os identificam a determinados grupos sociais. (FLORIANÓPOLIS, 2012, grifo nosso).

Outro ponto discutido nesse documento é o respeito às diferentes origens e organizações familiares, pois não se pode mais pensar um modelo nuclear como um padrão a ser considerado um modelo ideal de estrutura familiar. “Muitas famílias brasileiras são chefiadas por mulheres, ou composta por uniões homossexuais, ou ramificadas por novas uniões, entres outras formas de constituição.” (FLORIANÓPOLIS, 2012). Saber com quem as crianças convivem se mostra fundamental para a composição do respeito às suas diversas formas de organização e valores.

Na sequência de análise documental, tomamos o documento *Currículo da Educação Infantil da Rede Municipal de ensino de Florianópolis*, criado em 2015, com indicativos que orientam para o planejamento articulado em grupos etários, delimitando o que é fundamental ser considerado nas propostas para as crianças. A primeira parte discute a brincadeira, e a segunda parte apresenta os núcleos da ação pedagógica. Na dimensão da brincadeira, o documento recomenda que deve ser considerado como item essencial do planejamento, pois é na brincadeira que, em sua maioria, as crianças relacionam-se. Ao brincar, as crianças, desde muito pequenas, já propõem combinados e regras no entrelaçar das relações. Portanto é preciso,

[...] disponibilizar objetos e brinquedos para exploração e para as brincadeiras das crianças que deem visibilidade e revelem a diversidade de culturas, por exemplo: livros, rede, *bonecas* brancas, *negras*, indígenas, orientais (algumas podem ser confeccionadas com tecido, com as crianças e com as famílias), instrumentos musicais, tecidos de texturas e origens diferentes. (FLORIANÓPOLIS, 2015, p. 29, grifos nossos).

Nesse sentido, o documento indica que as crianças vivenciem momentos de diálogos, de experiências, de práticas de solidariedade e não discriminatórias de gênero, social e étnico-racial. Isso, entre outras ações pedagógicas, contribui para a EREER na educação infantil. A segunda parte, que trata dos Núcleos Ação Pedagógica<sup>13</sup>, traz a importância de selecionar, no momento do planejamento, livros, brinquedos e objetos que possibilitem a criança vislumbrar seus traços, sua cultura, sua origem, reconhecendo as diferenças que adentram o espaço dos núcleos de educação infantil. Outro ponto ressaltado é o fato de o estabelecimento educacional ser um espaço laico, ou seja, que “[...] deve respeitar as diferentes opções em torno da religiosidade das famílias (ateus, agnósticos, diferentes religiões), não privilegiando ou desqualificando qualquer dessas manifestações, tratando-as sob o prisma da *diversidade cultural*.” (FLORIANÓPOLIS, 2015, p. 40, grifo nosso).

Observamos que os documentos que orientam os Neim da Rede Municipal de Florianópolis afirmam a importância de abordar questões relativas à diversidade cultural, bem como questões raciais. Apontam também a preocupação de crianças negras e não negras terem contato com objetos e brinquedos que considerem todas as crianças que estão nas instituições de educação infantil, representadas de forma positiva, de modo a trabalhar a autoestima, assim como a valorização e o reconhecimento das populações minoritárias. Os documentos indicam que não existe só uma infância, mas sim, infâncias. Em outras palavras, as crianças vivenciam a infância de diferentes modos, portanto importa considerar as experiências e saberes que as crianças trazem para o espaço educacional, assim como suas origens.

---

<sup>13</sup> É um suporte para prática pedagógica da/o professora/o que atua na educação infantil, embora o documento não trate como sendo um conteúdo. O Núcleo de Ação Pedagógica está dividido em três partes: Relações sociais e culturais; Linguagens (oral e escrita; visual; corporal e sonora); e relações com a natureza: manifestações, dimensões, elementos, fenômenos físicos e naturais.

## OS PROJETOS POLÍTICOS PEDAGÓGICOS E A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

Os projetos políticos pedagógicos (PPP) analisados são de nove instituições de educação infantil de 2014 a 2016, localizadas no entorno do Maciço do Morro da Cruz. A construção desse documento configura, para as instituições, suas identidades, necessidades e compromisso, na condição de estabelecimento educacional.

Veiga (2002) anuncia cinco princípios orientadores para o projeto político pedagógico: igualdade de condições para acesso e permanência; qualidade, para além de um privilégio de minorias econômicas e sociais; gestão democrática como princípio consagrado da Constituição vigente; liberdade como princípio constitucional; valorização do magistério como princípio central na discussão do projeto político pedagógico. O PPP está vinculado ao currículo. Nele consta o planejamento das metas que a unidade de educação infantil deseja atingir. Pensando na melhoria educacional, ele deve ser construído de acordo com a realidade das crianças, assim como na história das pessoas que compõe a comunidade onde a instituição está localizada. A seguir, apresentamos uma leitura dos PPPs, compreendendo que os documentos anunciam e declaram intenções e são resultado de tensionamentos e de disputas.

No Neim Irmão Celso, inaugurado em 1999, as crianças que frequentam são, em sua maioria, residentes do bairro Agrônômica, mas há também as que residem no Pantanal, Centro e Continente. No ano de 2014, a creche atendia 115 crianças com idade de cinco meses a seis anos. O PPP, apenas no processo avaliativo das crianças, explicita a necessidade de atender à diversidade, contudo não se refere a qual diversidade. O documento baseia-se em

[...] critérios que respeitem a criança em sua *pluralidade, diversidade, heterogeneidade* e capacidade de desenvolvimento individual e social, devem ser amplamente considerados. Durante todo o processo, é preciso contextualizar, não tornando secundário o trabalho do professor, da instituição, família e sociedade. (NEIM IRMÃO CELSO, 2014/2015, p. 15, grifo nosso).

O regimento interno do Neim (2014/2015, p. 98) reforça alguns dos direitos fundamentais da criança como o direito a desenvolver sua identidade cultural, racial e religiosa, contudo não especifica quais crianças atende, se são negras, brancas, indígenas. Consideramos que é importante mostrar ou registrar quem são esses sujeitos (crianças e profissionais) que convivem na instituição, para não generalizarmos, pois somos feitos de singularidades e de particularidades, fundamental, portanto, que estejam presentes nos projetos políticos pedagógicos.

O Neim Rosa Maria Peres, em seu PPP, mapeia os moradores das comunidades próximas a ele, apontando que são oriundos da Grande Florianópolis, Oeste de Santa Catarina, Bahia e Pará. Segundo o documento, as representatividades culturais mais fortes, nessa região, são “Boi-de-Mamão, jogo da capoeira, carnaval, candomblé e outros.” (NEIM ROSA MARIA PERES, 2015, p. 4). A organização e as relações sociais estão estruturadas em Centros Comunitários, Associações de Bairro e Igrejas. As manifestações e credos religiosos existentes são catolicismo, umbandismo, espiritismo e evangélicos. Das crianças que frequentam a instituição, 94% são oriundas do Maciço do Morro da Cruz. Como princípios orientadores são apresentados: Éticos (autonomia, responsabilidade, solidariedade e respeito ao bem comum); políticos (direitos e deveres do cidadão, exercício da criticidade e respeito à ordem democrática); estéticos (sensibilidade, criatividade, ludicidade e diversidade de manifestações artísticas e culturais).

A instituição aponta, no PPP, a importância de

[...] definir as bases para o Projeto Educacional Pedagógico da Instituição, como forma de orientar a ação cotidiana dos profissionais nos aspectos centrais da função social da educação infantil, entendendo-a com primeira etapa da educação básica. (NEIM ROSA MARIA PERES, 2015, p. 7).

No item currículo, define que as crianças têm direito:

[...] ao movimento em espaços amplos; a proteção, ao afeto e à amizade; a expressar seus sentimentos; a uma especial atenção durante seu período de adaptação à creche; a desenvolver sua identidade

cultural, *racial* e religiosa. (NEIM ROSA MARIA PERES, 2015, p. 20, grifo nosso).

Isso comprova a preocupação da instituição em tratar as questões que estão em disputa no currículo, pois muitos currículos negam ou até mesmo silenciam a importância de pautar as questões raciais. Ainda nesse item, salienta a importância de ampliar com as crianças pequenas a EREER, tendo, como base, os núcleos de ação pedagógica para a Educação Infantil, que são: Linguagens; Natureza; Relações Sociais e Culturais, afirmando assim que,

As questões históricas de gênero e de raça, como a *Educação Étnico-Racial* (ERER) devem ser trabalhadas nos projetos coletivos e individuais na Unidade e contribuir para o acesso ao conhecimento, para a formação e desenvolvimento de cidadãos e, em consequência, democratizar a educação e possibilitar aos pequenos o desenvolvimento do pensamento crítico em suas aquisições posteriores, intelectuais e cognitivas, e enriquecer sua formação e desenvolvimento psíquico, formação de valores de vida e de humanidade e construção da Identidade. (NEIM ROSA MARIA PERES, 2015, p. 24, grifo nosso).

O Neim Morro da Queimada teve sua fundação em 1991. O Projeto Político Pedagógico traz a questão da melhoria de qualidade de vida para os moradores, tais como: saneamento básico, organização do lixo, água, luz e esgoto. Apesar de ser um lugar com pouca estrutura, em termos de qualidade de vida dos moradores, possui uma paisagem privilegiada para a cidade de Florianópolis, podendo vislumbrar-se tanto a área central quanto o sul da ilha. O PPP explicita quem são as crianças que frequentam a instituição, “[...] aqui dividem o espaço, *negros*, brancos, pardos<sup>14</sup>, evangélicos, espíritas, católicos, umbandistas, dentre outros.” (NEIM MORRO DA QUEIMADA, 2015, p. 6). Nota-se a importância em indicar quem são as crianças que frequentam a Educação Infantil pois, quando se menciona quem são elas, é respeitada

---

<sup>14</sup> De acordo com o IBGE, essa classificação incorre em erro, pois pretos e pardos compõem a população negra.

também a sua singularidade, sua cor, sexo e seus pertencimentos religiosos. Além disso, mostra um olhar ampliado para a comunidade atendida pela instituição. Em outro trecho, o documento destaca que “[...] as diferenças referentes à cor, raça e crédulo, abrem a creche para um espaço de crítica e diversidade, elementos que constituem crescimento e cidadania.” (NEIM MORRO DA QUEIMADA, 2015, p. 6). Isso manifesta o compromisso que a instituição tem com as diferenças, possibilitando a importância de um debate coletivo e do engajamento de todos na instituição.

O Neim desenvolve vários projetos coletivos, e um deles é o Projeto Étnico-Racial. Esses projetos são constituídos não só pelo corpo docente, mas também por outras/os trabalhadoras/es da instituição. O PPP não explicita como se desenvolvem os projetos, somente menciona que os desenvolve. No entanto esse projeto coletivo foi notícia no *site*<sup>15</sup> da Secretaria Municipal de Florianópolis, SC, que, no ano de 2016, teve como temática *A África que está em nós*. A proposta do tema surgiu através do trabalho *Do Rei do fogo ao rei do samba: rainha e rei da África eu sou*, desenvolvido com as crianças, objetivando trazer, para instituição, a representatividade da cultura africana e afro-brasileira.

O *Neim Celso Ramos*, localizada na rua Professor Aldo Câmara, Bairro Prainha, atendeu, no ano de 2015, um total de 345 crianças, em sua maioria, moradoras das comunidades do Maciço do Morro da Cruz, em especial do Morro do Mocotó. O objetivo declarado pela instituição é

[...] garantir as crianças o direito a proteção, a saúde, a liberdade, a confiança, a brincadeira, a convivência, a interação, bem como, o respeito a diversidade sócio, econômica, cultural e étnico racial e o acesso ao (s) conhecimentos sobre o mundo e suas diferentes manifestações culturais. (NEIM CELSO RAMOS, 2015, p. 13, grifos nossos).

O PPP dessa instituição não menciona quem são essas crianças. Apesar de trazer e de assegurar, no objetivo geral da instituição, o respeito à diversidade étnico-racial, não propõe explicitamente ações

---

<sup>15</sup> Disponível em: <http://www.pmf.sc.gov.br/entidades/educa/?pagina=notpagina&menu=3&noti=17146>. Acesso em: 7 jan. 2021.

pedagógicas que possam desenvolver com as crianças, para a promoção das questões étnico-raciais.

O *Neim Carlos Humberto Pederneiras*, localizado na rua Zumbi dos Palmares, Bairro Agrônômica, atende crianças da comunidade da Vila Santa Rosa e de outros morros aos arredores. O estabelecimento atendeu, em 2013, em torno de 60 crianças<sup>16</sup> com idade entre um a quatro anos. Em seu PPP, a Neim apresenta que a educação infantil compreende a função educativa, como “[...] desenvolver identidade cultural, *racial* e religiosa e a ampliação da diversidade e sistematização das experiências e conhecimentos, de modo a promover seu desenvolvimento integral.” (NEIM CARLOS HUMBERTO PEDERNEIRAS, 2015, p. 12, grifos nossos). Além disso, explicita a importância das questões étnico-raciais ao afirmar que:

Pensar em educação das crianças pequenas situando as questões *étnico-raciais* implica em perceber o espaço educativo na sua totalidade. O cuidado e a educação das crianças, enquanto uma ação de parceria entre creche e família, requer o conhecimento das múltiplas culturas, que repassam o cenário da instituição, como condição necessária para o estabelecimento de relações verdadeiramente democráticas e para uma prática educativa que de fato possa fazer diferença para a criança, no que diz respeito ao seu pleno desenvolvimento. (NEIM CARLOS HUMBERTO PEDERNEIRAS, 2015, p. 13, grifo nosso).

Em nossa análise, esse projeto político pedagógico visou assegurar a concepção às questões étnico-raciais, entretanto não menciona explicitamente quais ações pedagógicas são possíveis de se desenvolver com as crianças, ou seja, como construir/realizar projetos pensados coletivamente, ou em grupos, com faixas etárias distintas, para propiciar as crianças um ambiente que possibilite, de fato, o combate ao racismo.

---

<sup>16</sup> No projeto político pedagógico, não se tem registro de quantas crianças foram atendidas em 2015.

O *Centro de Educação Infantil Nossa Senhora do Mont Serrat* está localizado no Maciço do Morro do Cruz, na rua General Vieira da Rosa, centro de Florianópolis. A instituição foi fundada e é mantida, desde 1979, pela Sociedade Divina Providência, tendo uma parceria com a Prefeitura Municipal de Florianópolis. A instituição, em 2015, atendeu 126 crianças de zero a seis anos de idade. A instituição desenvolve, com as crianças, projetos coletivos para integração com outros grupos etários, proporcionando maior interação com as outras idades. Dentre esses projetos, está a ERER, que propõe inserir as discussões acerca do racismo, do preconceito e da discriminação racial.

Na creche Monte Serrat a questão *racial* é trabalhada primeiramente com o acesso a um ambiente que estimula o respeito à diversidade e ajuda a formar crianças mais respeitadoras, mais educadas e mais preocupadas com a coletividade. Trabalhamos o combate a todas as formas de preconceito, pois, deve ser prioridade desde os primeiros anos da Educação Infantil. (CRECHE MONT SERRAT, 2015, p. 19, grifo nosso).

A unidade, ao trabalhar e trazer essas questões para espaço educacional, especialmente para as crianças pequenas, contribui para o combate ao racismo e principalmente para a formação da identidade e da alteridade das crianças. Considera-se que, desde muito pequenas, elas estão em relação com outros, aprendem e constroem relações. A opção pelo tema proporciona momentos de pesquisa para as crianças, utilizando literatura infantil, dinâmica de grupo e rodas de conversa.

O Neim João Machado da Silva foi inaugurado no ano de 1992 e atende 77 crianças de dois a cinco anos de idade. Nos eixos organizadores do trabalho pedagógico do PPP da instituição, estão elencados: diretrizes municipais como eixo norteador do trabalho pedagógico; a prática da Educação Física na Educação Infantil; a educação inclusiva: educando para a diversidade; trabalhando valores humanos com as crianças.

No eixo *Educação inclusiva: educando para a diversidade*, trabalha-se com a questão da inclusão das crianças com deficiências, mas também com a educação étnico-racial. O documento explicita a preocupação de

assegurar encontros de planejamento, grupos de estudos e reuniões pedagógicas e também pensar nas questões mencionadas. Nesse sentido, a instituição propõe trabalhar com:

(1) A questão *racial* com multidisciplinar durante o ano letivo; (2) o reconhecimento e valorização das contribuições reais do povo negro a nação brasileira; (3) a conexão entre as situações de *diversidade* com a vida cotidiana nas salas de aula; (4) o combate diante das posturas etnocêntricas para a desconstrução de estereótipos e preconceitos atribuídos ao grupo negro; (5) *A história do povo negro*, a cultura, a situação de sua marginalização e seus reflexos incorporados como conteúdos do currículo escolar; (6) o cuidado no uso de material pedagógico, no intuito de não utilizar o que contém imagens estereotipadas do *negro*, com repúdio às atitudes preconceituosas e discriminatórias; (7) uma maior atenção ao uso de palavras ou expressões discriminatórias e preconceituosas no cotidiano do espaço infantil; (8) a construção coletiva de alternativas pedagógicas com suporte de recursos adequados. (NEIM JOÃO MACHADO DA SILVA, 2015, p. 20, grifos nossos).

O Neim Almirante Lucas Alexandre Boiteux atende crianças de comunidades do Maciço do Morro da Cruz. Atualmente a instituição atende cerca de 190 crianças no período matutino e vespertino. Em seu PPP, não apresenta quem são as crianças (negras e brancas) frequentadoras da Educação Infantil, mas traz um elemento importante anunciando que a maioria que transita nesses espaços são crianças vindas da comunidade do Mont Serrat, que está localizada no Maciço do Morro da Cruz, formada majoritariamente por negros. Não encontramos, em seu PPP, um projeto educativo que contemple a EREER, mas na concepção de educação e de educação infantil, traz a importância da “[...] tolerância, solidariedade, respeito à *diversidade* (cultural, *racial*, econômica, de gênero).” (NEIM ALMIRANTE LUCAS, 2016, p. 17, grifos nossos). Além disso, desenvolvem ações coletivas que possibilitem que as crianças aprendam a conviver e a respeitar as diferenças em seus entornos.

O *Neim Cristo Redentor* está localizado na comunidade da Mariquinha, e famílias que residem na comunidade, em sua maioria, são

“nativas” (como se denominam) da ilha, mas houve também a vinda de várias regiões de Santa Catarina e do Brasil, inclusive estrangeiros do Peru e Haiti. O projeto político pedagógico afirma que a maioria dos moradores que residem na comunidade é majoritariamente negra/o, mas, quando a instituição foi fazer o levantamento, evidenciou que a maioria das famílias se declarava branca: “[...] quando questionamos no levantamento a etnia pertencente sua maioria se *autodenominou branca*, o que nos fez refletir questões acerca da identidade humana e cultural desta população em atendimento.” (NEIM CRISTO REDENTOR, 2016, p. 6, grifos nossos).

Apesar de a instituição trabalhar um projeto de acolhimento para as crianças e trazer o Núcleo de Ação Pedagógica (NAP), ela não explicita as questões da EREER como um dos eixos norteadores do PPP, apesar de, como mencionamos acima, o Neim perceber um problema na auto-declaração das famílias e crianças que frequentam esse espaço.

Ao analisar os Projetos Políticos Pedagógicos das nove instituições selecionadas, observamos que a maior parte dos PPPs demonstram preocupação com as questões raciais, o que indica avanços para a educação infantil, no município, além de trazer, assegurar e garantir a importância de as crianças conhecerem histórias africanas, dos negros e também indígenas. Dar visibilidade ao tema é o início do longo caminho de reflexões necessárias para vencermos as diferenças. Acreditamos na urgência de que esse assunto entre, efetivamente, em pauta na educação infantil, não somente nas instituições que estão entorno do Maciço do Morro da Cruz, mas também em todas as instituições que atendem crianças. Pautar as questões raciais nos PPPs é um dos modos de dar visibilidade para questões que, ao longo dos séculos, não foram colocadas em discussão nos momentos de reuniões e formações dentro das próprias instituições. Promover discussões com as professoras, professores, gestoras, gestores e crianças é eliminar atitudes constrangedoras e excludentes que, por muito tempo, foram silenciadas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

---

Verificamos que os respectivos documentos nacionais e municipais analisados sinalizam a importância do respeito e da valorização racial, cultural, religiosa e social das crianças pequenas. Constatamos que os documentos não apenas reconhecem as questões raciais e a diversidade cultural, mas também destacam a importância de combater qualquer tipo de discriminação e preconceito. Através disso, sinalizam políticas educacionais que, numa perspectiva positiva, visam valorizar as diferenças das crianças que frequentam as instituições de educação infantil.

Os documentos municipais alertam sobre a relevância de estarem pautadas as questões da história e da cultura africana e afro-brasileira para as crianças. Além de situar o cuidado com os acervos que são expostos para as crianças, contemplando assim as diversas culturas, como: bonecas (negras, brancas), instrumentos musicais, literaturas infantis (africana, afro-brasileira) que possibilitam ampliação de seus repertórios culturais, podendo contemplar as diversidades que habitam as unidades de educação infantil.

A análise documental levou-nos à reflexão sobre a importância de as crianças negras e não negras se perceberem nos objetos, nos brinquedos, nas imagens que são colocadas em espaços da instituição, pois é no cotidiano da instituição que se constrói o espaço, o tempo, a organização dos materiais, e isso impacta na prática pedagógica, ocasionando possibilidades para conhecer o outro, sobretudo relacionar-se com as diferenças e respeitando a diversidade e o pertencimento racial das tantas crianças que vivem suas infâncias nesses espaços educativos.

Os currículos e, em especial da educação infantil, compõem-se em territórios de disputa e a relação de poder, em jogo, são os conhecimentos que agregam na vida da criança. As questões raciais, ao longo dos séculos, foram negadas nos currículos. Ainda, algumas professoras e alguns professores afirmam que o tema não tem relevância para o trabalho com as crianças pequenas e, por isso, possivelmente, o negam. Quando negam, aludem ao falso discurso de que todas as

crianças são iguais. Diante disso, é preciso pensar que o currículo tem um caráter político e histórico e também está ligado com relações sociais, sobretudo relações desiguais de poder entre grupos sociais. Todavia acreditamos que o currículo da educação infantil é uma construção de identidade tanto das professoras e professores, quanto das crianças, exigindo-nos atenção e cuidado.

Quando o currículo permite e assume a relevância de dialogar com as questões raciais e conseqüentemente com as diferenças que habitam a instituição de educação infantil, certamente se quebram paradigmas naturalizados, negados e causadores de desigualdades sociais e raciais. Desse modo, o currículo norteador do Neim de Florianópolis revela a importância de estarem pautadas as questões relativas à diversidade cultural, bem como o reconhecimento das questões raciais.

Nesse caminho investigativo, percebemos que poucos os PPPs apresentam ações pedagógicas (projetos pedagógicos) que contribuam para o combate à discriminação e ao preconceito nas instituições de educação infantil. Ações que poderiam ser apreciadas em projetos individuais e coletivos, contemplando a EREER e possibilitando às crianças fortalecerem seus pertencimentos étnico-raciais. Dessa maneira, tratar essas questões é seguramente uma responsabilidade profissional e ética daqueles que se dispõem a atuar na educação infantil.

Para isso, os projetos políticos pedagógicos, em primeira instância, precisam indicar, em seus documentos, quem são os sujeitos que frequentam a unidade de educação infantil. Acreditamos na existência de diversas infâncias (raça/cor, classe social) e, por isso, precisamos conhecer as crianças (negras, brancas, indígenas) que circulam nos espaços das unidades de educação infantil. Apreendemos que os PPPs são uma construção coletiva e democrática e, portanto, é urgente evidenciar todos aqueles que compõem a unidade educacional.

Esta pesquisa suscitou indagações sobre o currículo da Educação Infantil, sobretudo os projetos políticos pedagógicos referentes às ações pedagógicas relacionados à diversidade, em especial às questões étnico-raciais com crianças pequenas. Se a maioria dos PPPs trazem o tema, então: quais são as abordagens que ocorrem na prática pedagógica? De que forma os anúncios dos projetos pedagógicos se materializam

no cotidiano? Os projetos pedagógicos acontecem de forma individual ou coletiva? Ou acontecem juntos? Essas práticas pedagógicas acontecem em todos os grupos etários? Essas são algumas das questões que ainda tornam necessário o prosseguimento das pesquisas futuras.

As análises documentais que compuseram esta pesquisa trazem uma discussão acerca das questões étnico-raciais na Educação Infantil, no sentido de pensar uma educabilidade do agir e de compor ações que promovam o entendimento das infâncias em suas singularidades e múltiplas experiências, o que dizem, o como vivem e o pouco que são ouvidas. Tratar das relações étnico-raciais, nos documentos normativos, move-nos a configurar contextos educativos que assegurem, para nossas crianças, a valoração das matrizes culturais que construíram o país múltiplo e plural que somos.

## REFERÊNCIAS

---

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Emendas Constitucionais de Revisão. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicaocompilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm). Acesso em: 28 dez. 2020.

BRASIL. **Lei n. 8.069, de 13 de junho de 1990. Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF: ECA, 1990. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm). Acesso em: 28 dez. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Secretaria da Educação Básica (SEB). **Parâmetros Básicos de Infraestrutura para as Instituições de Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2006a.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Secretaria da Educação Básica (SEB). **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2006b.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Secretaria da Educação Básica (SEB).

**Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças.** Brasília, DF: MEC/SEB, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Secretaria da Educação Básica (SEB). **Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultural Afro-Brasileira e Africana.** Brasília, DF: MEC/SECADI, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil: Introdução.** vol. I. Brasília: MEC/SEF, 1998a.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular para a Educação Infantil: Formação Pessoal e Social.** Vol. II. Brasília: MEC/SEF, 1998b.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil: Conhecimento de mundo.** Vol. III. Brasília: MEC/SEF, 1998c.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação (CNE). Câmara de Educação Básica (CEB). **Resolução CNE/CEB n. 4, de julho de 2010.** Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil. Brasília, DF: MEC/CNE/CEB, 2010. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004\\_10.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf). Acesso em: 6 jan. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Secretaria da Educação Básica (SEB). **Política Nacional de Educação Infantil.** Brasília, DF: MEC/SEF/COEDI, 1994.

CENTRO DE EDUCAÇÃO INFANTIL NOSSA SENHORA DO MONT SERRAT. **Projeto Político Pedagógico.** 2015.

COPA LORD. In: Wikipédia: the free encyclopedia. [2016?]. Disponível em: [https://pt.wikipedia.org/wiki/Copa\\_Lord](https://pt.wikipedia.org/wiki/Copa_Lord). Acesso em: 6 jan. 2021.

CRECHE MONT SERRAT. **Projeto Político Pedagógico.** 2015. Não publicado.

DANTAS, Jéferson Silveira. **Espaços coletivos de esperança:** a experiência política e pedagógica da Comissão de Educação do Fórum do Maciço do

Morro da Cruz em Florianópolis/SC. 2012. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2012. 376 f.

FLORIANÓPOLIS. Prefeitura Municipal de Florianópolis (PMF). Secretaria Municipal de Educação (SME). **Currículo da Educação Infantil da Rede Municipal de ensino de Florianópolis**. Florianópolis: Prelo Gráfica & Editora Ltda, 2015.

FLORIANÓPOLIS. Prefeitura Municipal de Florianópolis (PMF). Secretaria Municipal de Educação (SME). **Orientações Curriculares da Educação Infantil de Florianópolis**. Florianópolis: Prelo Gráfica & Editora, 2012.

FLORIANÓPOLIS. Prefeitura Municipal de Florianópolis (PMF). Secretaria Municipal de Educação (SME). **Diretrizes educacionais pedagógicas para Educação Infantil**. Florianópolis: Prelo Gráfica & Editora, 2010a.

FLORIANÓPOLIS. Prefeitura Municipal de Florianópolis (PMF). Secretaria Municipal de Educação (SME). **Plano Municipal de Educação de Florianópolis**. Florianópolis: PMF/SME, 2010b.

FLORIANÓPOLIS. Prefeitura Município de Florianópolis (PMF). Conselho Municipal de Educação (CME). **Resolução n. 1/2009**. Fixa normas para Educação Infantil no âmbito do Sistema Municipal de Ensino do Município de Florianópolis. Florianópolis: PMF/CME, 2009a. Disponível em: <https://bit.ly/2WQcpKH>. Acesso em: 28 dez. 2020.

FLORIANÓPOLIS. Prefeitura Município de Florianópolis (PMF). Conselho Municipal de Educação (CME). **Resolução n. 2/2009**. Dispõe sobre os procedimentos para o desenvolvimento das Diretrizes Curriculares Nacionais relativos à Educação das Relações Étnico-Raciais e ao ensino de História e Cultura Afro-brasileira, Africana e Indígena, no âmbito das unidades educativas do Sistema Municipal de Ensino. Florianópolis: PMF/CME, 2009b. Disponível em: <https://bit.ly/3hvyqGL>. Acesso em: 28 dez. 2020.

FLORIANÓPOLIS. Prefeitura Municipal de Florianópolis (PMF). Secretaria Municipal de Educação (SME). **Resolução CME n. 3/2009**. Fixa normas para a elaboração do Projeto Político Pedagógico e Regimento Interno das Instituições de educação integrantes do Sistema Municipal de Ensino do Município de Florianópolis. Florianópolis: PMF/SME, 2009c. Disponível em: <https://bit.ly/3hov9ud>. Acesso em: 28 dez. 2020.

FREITAS, Priscila Cristina. **A Educação das Relações Étnico-Raciais na Educação Infantil**: entre normativas e projetos políticos pedagógicos. 2016. 204 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2016. 204 f.

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador**. Saberes construídos na luta por emancipação. Petrópolis: vozes, 2017.

GRADE, Marlene. **Fórum do Maciço do Morro da Cruz e AGRECO como espaço transitório**: germinando a espacialização de relações solidárias em Santa Catarina. 2006. Tese (Doutorado em Geografia) – Programa de Pós-Graduação em Geografia, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006. 407 f.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio da pesquisa social. *In*: MINAYO, Maria Cecília de Souza; DESLANDES, Suely Ferjnnades; GOMES, Romeu (org.). **Pesquisa social**: Teoria, método e criatividade. Rio de Janeiro: Vozes, 2013.

NEIM JOÃO MACHADO DA SILVA. **Projeto Político Pedagógico**. 2015. Não publicado.

NEIM ALMIRANTE LUCAS ALEXANDRE BOITEUX. **Projeto Político Pedagógico**. 2016. Não publicado.

NEIM CARLOS HUMBERTO PEDERNEIRAS. **Projeto Político Pedagógico**. 2015.

NEIM CELSO RAMOS. **Projeto Político Pedagógico**. 2015. Não publicado.

NEIM CRISTO REDENTOR. **Projeto Político Pedagógico**. 2016. Não publicado.

NEIM IRMÃO CELSO. **Projeto Político Pedagógico**. 2014/2015. Não publicado.

NEIM MORRO DA QUEIMADA. **Projeto Político Pedagógico**. 2015. Não publicado.

NEIM ROSA MARIA PERES. **Projeto Político Pedagógico**. 2015. Não publicado.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. (org.). **Projeto político-pedagógico da escola**: uma construção possível. 14. ed. São Paulo: Papyrus, 2002.

# O PROTAGONISMO NEGRO NOS ACERVOS DO PROGRAMA NACIONAL BIBLIOTECA DA ESCOLA (PNBE) PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

Tatiana Valentin Mina Bernardes<sup>1</sup>  
Eliane Santana Dias Debus<sup>2</sup>

## PARA COMEÇO DE CONVERSA

---

O artigo que aqui apresentamos é fruto de um trabalho coletivo, mas para iniciar a conversa é necessário situar o lugar, que eu, Tatiana, ocupo. Desse modo início o diálogo na primeira pessoa, contando um pouco da minha trajetória pessoal e profissional.

Antes de iniciar os diálogos e reflexões que se pretendem apresentar neste artigo, trago um pouco do que me compõe e constitui. Meu nome é Tatiana Valentin Mina Bernardes, filha de João Vitor Mina e Cantalícia Valentin Mina, mulher, negra, mãe de dois meninos, espo-

---

<sup>1</sup> Mestra em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Professora na Prefeitura do Município de Florianópolis.

E-mail: [tatyminabernardes@yahoo.com.br](mailto:tatyminabernardes@yahoo.com.br)

<sup>2</sup> Doutora em Linguística e Letras pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). Professora da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

E-mail: [elianedebus@hotmail.com](mailto:elianedebus@hotmail.com)

sa, professora, militante e atuante em defesa de uma educação antirracista.

Meu percurso como pesquisadora inicia logo após concluir a Graduação em Pedagogia, em 2002, com minha entrada na Rede de Ensino de Florianópolis como professora de educação infantil. O contato com as crianças e a eminência de pensar ações educativo-pedagógicas, para me desenvolver com elas, faz-me refletir sobre a pouca ou, em alguns casos, sobre a ausência da representatividade das culturas e histórias africanas e afro-brasileira no contexto das nossas unidades educativas. Essa constatação traz à memória a minha infância e adolescência e de como essa falta de representatividade afetou a constituição e a construção da minha identidade. Desse modo, ao iniciar meu trabalho como docente na educação infantil, conhecedora do meu papel como professora de crianças tão pequenas, assumo o compromisso de desenvolver propostas que tragam a história e culturas africanas e afro-brasileira de maneira que as crianças negras se sintam representadas e construam uma identidade positiva e as crianças brancas possam conhecê-las e valorizá-las.

À medida que fui desenvolvendo o trabalho como professora de educação infantil, foram surgindo muitos questionamentos e inquietações que me levaram a ocupar novos espaços: assessora pedagógica na Diretoria de Educação Infantil, lugar que me faz observar o contexto das unidades de educação infantil de forma mais ampliada, intensificando minhas indagações e criando a necessidade de buscar mais conhecimentos sobre as questões raciais; participante do grupo de pesquisa *Literalise*, da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) (liderado pelas Professoras Doutoras Eliane Santana Dias **Debus**<sup>3</sup> e Maria Laura Pozzobon Spengler), que estuda a literatura infantil e juvenil e práticas de mediação literária, espaço que impulsiona a participação no processo seletivo para o Mestrado no Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE), na UFSC; pesquisadora de mestrado no PPGE/UFSC, com o estudo da literatura de temática das culturas africanas e afro-brasileira, nos acervos do Programa Nacional Biblioteca na Escola

---

<sup>3</sup> Este texto destacará em negrito as/os autoras/es negras/os como forma de reivindicação de enegrecer as/os intelectuais negras/os.

(PNBE) para a educação infantil; participante do grupo de pesquisa Alteritas/UFSC (liderado pela professora doutora Joana Célia dos **Passos**, que contribui para aprofundar meus estudos sobre a Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER); assessora pedagógica no Núcleo de Pesquisa, Assessoramento e Pesquisa da Educação Infantil (Nufpaei) no desenvolvimento de formações continuadas para as profissionais docentes da educação infantil com a temática da ERER e as Literaturas de temática das culturas Africanas e Afro-brasileira; e atualmente doutoranda no PPGE/UFSC, iniciando uma pesquisa sobre a mediação literária com crianças da educação infantil, com literaturas africanas de Moçambique publicadas para infância, no Brasil.

Então a escolha pela temática das culturas africanas e afro-brasileira nos livros de literatura infantil e a ERER como tema de pesquisa constituem-me tanto na minha trajetória pessoal, quanto profissional. É nessa perspectiva que este artigo se constitui, com a intenção de publicizar um recorte da pesquisa de mestrado que desenvolvemos, intitulada *A literatura de temática da cultura africana e afro-brasileira nos acervos do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) na educação infantil*, desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da UFSC, no período de 2016 a 2018, sob orientação da professora doutora Eliane Santana Dias **Debus** e coorientação da professora doutora Joana Célia dos **Passos**.

Para esta publicação, apresentaremos a análise que realizamos do acervo do PNBE para educação infantil, nas suas quatro edições, 2008, 2010, 2012 e 2014, e a metodologia que usamos para avaliar os livros. O acervo compõe 360 livros de literatura infantil, com diferentes gêneros literários. Dos 360 títulos, selecionamos 61 livros, que, na nossa análise, contemplam a temática das culturas africanas e afro-brasileira. Nas averiguações sobre o conteúdo dos livros, centralizamos, no protagonismo das personagens negras, no papel que ocupam na narrativa, se são as personagens principais do enredo, se a narrativa desenvolve-se a partir delas e se o texto escrito (palavra) apresenta elementos e aspectos das histórias e culturas africanas e afro-brasileira, seja na linguagem visual ou na verbal.

## NO QUE SE INSCREVE A PESQUISA: OS CAMINHOS PERCORRIDOS

A partir desse momento, o texto é escrito na primeira pessoa do plural, pois como já anunciei, é fruto de um trabalho coletivo realizado por mim, Tatiana e minha orientadora Eliane Santana Dias Debus.

O foco, nesta publicação, como já mencionamos, será as análises tecidas acerca dos livros e a metodologia utilizada, mas, antes de chegarmos às análises dos livros e à metodologia usada, faremos uma síntese sobre os caminhos delineados pela pesquisa.

No desenvolvimento do estudo, ancoramo-nos nas políticas públicas de leitura para a literatura, em particular o PNBE; na Lei n. 10.639/2003 e em suas diretrizes; na EREER, na educação infantil; na literatura infantil e na literatura de temática das culturas africanas e afro-brasileira. Fundamentamos as análises em Débora Cristina de **Araújo** (2010a, 2010b, 2015a), Lívio Lima de Oliveira (2008) e Célia Regina Delácio Fernandes (2004, 2007, 2013), no que se refere às políticas públicas de leitura; nas pesquisas de Anete Abramovicz e Fabiana de **Oliveira** (2010, 2012), Maria Aparecida da Silva **Bento** (2012a, 2012b), Eliane dos Santos **Cavaleiro** (2007), Cerisara (1999), Lucimar Rosa **Dias** (2010, 2012), Moysés Kulmam Júnior (1999, 2012), Fúlvia Rosemberg (1985, 2007, 2012) e Cristina Teodoro **Trinidad** (2012); no tocante à educação infantil; em Antônio Candido (1995), Eliane Santana Dias **Debus** (2007, 2009, 2012), Maria Cristina Soares de Gouvêa (2000), Marisa Lajolo (2003), Marisa Lajolo e Regina Zilberman (1985), Maria Anória de Jesus **Oliveira** (2003), Andréia Lisboa Souza (2001, 2003), Regina Zilberman (2003), no que está relacionado à literatura e à literatura de temática da cultura africana e afro-brasileira; e nos estudos de Anete Abramovicz e Fabiana de **Oliveira** (2010, 2012), Anete Abramovicz (2012), Débora Cristina de **Araújo** (2015b), Lucimar Rosa **Dias** (2005), Nilma Lino **Gomes** (2012), Joana Célia dos **Passos** (2012), Fabiana de **Oliveira** (2004), Maria Aparecida **Bento** e Silvia Pereira de Carvalho (2012), com relação às discussões que abordam a EREER.

Para sustentar as reflexões levantadas, durante a pesquisa, propomo-nos a mostrar a importância da Literatura para a promoção de propostas e ações que incluam as culturas e histórias africanas e afro-brasileira nos currículos escolares. E destacar a emergência de estudos e pesquisas que focalizem as culturas africanas e afro-brasileira, para que haja um reconhecimento e uma propagação da produção literária sobre a temática, demandando do mercado editorial uma visão mais aprimorada acerca dos livros de literatura infantil que são publicados.

E, para esse fim, a pesquisa de mestrado foi estruturada em quatro capítulos: 1) Histórico sobre o PNBE, com destaque para o programa como política pública de incentivo à leitura literária e problematizando suas quatro edições (2008, 2010, 2012 e 2014) destinadas à educação infantil; 2) Contextualização sobre Educação das Relações Étnico-Raciais na educação infantil, apresentando um breve histórico das políticas de promoção da igualdade racial, contexto sobre a representação das personagens negras até a década de 1970, apresentação da literatura de temática da cultura africana e afro-brasileira e mapeamento das pesquisas acadêmicas; 3) Mapeamento dos acervos do PNBE (2008, 2010, 2012, 2014), com a seleção e análise das listas, indicando os livros a partir de categorização por gênero literário; e 4) Mapeamento dos acervos do PNBE (2008, 2010, 2012, 2014), com seleção e análise dos livros de temática das culturas africanas e afro-brasileira.

Nesta publicação, focalizaremos nas ponderações indicadas nos capítulos três e quatro.

## **AS BASES E ESTRUTURAS QUE SUSTENTARAM NOSSAS ANÁLISES: O PROTAGONISMO NEGRO EM FOCO**

---

A pesquisa realizou uma análise qualitativa, de cunho bibliográfico e documental. O estudo dividiu-se em três etapas: 1) seleção e análise das listas dos livros enviados pelo PNBE destinados à educação infantil nos anos de 2008, 2010, 2012, e 2014, seleção dos títulos que contemplem a literatura da cultura africana e afro-brasileira; e 3) leitura

e análise dos 61 títulos que tratem da temática da cultura africana e afro-brasileira. Para ter acesso aos livros, buscamos os acervos das instituições de educação infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (SC) que receberam os acervos dos PNBE.

O levantamento dos 360 títulos que integram os acervos do PNBE/Educação Infantil, referente aos anos de 2008, 2010, 2012 e 2014, foram selecionados e analisados a partir dos dados disponíveis no portal do MEC. Organizamos primeiramente os materiais em quadros por ano de distribuição, para verificação e conferência dos títulos. Efetivado o levantamento, foi necessário ter o acesso aos livros para análise e leitura. Para isso, buscamos os acervos das instituições de educação infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (SC) que receberam os acervos dos PNBE.

A escolha das unidades deu-se a partir do contato com as Diretorias de Educação Continuada e Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, por meio do envio de carta de apresentação (contendo objetivo e intenção da pesquisa) e do projeto de pesquisa. Depois da notificação de aceite, foram indicadas pelas respectivas diretorias seis instituições de educação infantil mais antigas e que atendem a um número maior de crianças, por entender que teriam um acervo maior.

Diante do aceite, fomos às unidades, à procura dos títulos. Depois desse exercício de cotejamento, conseguimos compor os 360 livros distribuídos nas quatro edições. Assim partimos para a leitura e análise de cada título para verificar se completam ou não a temática das culturas africanas e afro-brasileira e se trazem personagens negras nas ilustrações e como elas são representadas.

Depois da leitura e análise dos 360 livros, selecionamos 61 títulos que, a nosso ver, apresentam seja nas ilustrações (imagem), ou no texto (palavra) a temática das culturas africanas e afro-brasileira.

O acervo do PNBE para a educação infantil é constituído de diferentes gêneros literários, classificados em três categorias: 1 - textos em versos (quadra, parlenda, cantiga, trava-língua, poema); 2 - textos em prosa (clássicos da literatura infantil, pequenas histórias, textos de tradição popular) e 3 - livros de imagem, livros de histórias em

quadrinhos (livros com cores e técnicas diferenciadas como desenho, aquarela, pintura, entre outras) e livros com narrativa de palavras-chave (livros que vinculem imagens com palavras), seguindo as mesmas categorias para os diferentes níveis da educação básica.

Apesar de o edital apresentar uma definição dos gêneros literários, adotamos a categorização propostas pelas pesquisas de Priscila Silveira de Azevedo – *A literatura para infância e o Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE): reflexões sobre uma política pública de leitura para a Educação Infantil* (2013) – e de Maria Laura Pozzobon Spengler – *Alcançando voos entre livros de imagem: o acervo do PNBE para a Educação Infantil* (2017) – no entendimento de que esses estudos ampliam o olhar sobre os gêneros e criam subcategorias que, a nosso ver, trouxeram contribuições para esta e outras pesquisas, apesar de o edital do Programa apresentar a definição dos gêneros literários.

A categoria “textos em versos” foi sistematizada por Azevedo (2013) em duas subcategorias: Poema de origem escrita (POE) e Poema de origem oral (POO). Essa configuração apurou a visão para refletirmos o quanto os versos oriundos da oralidade e escrita estão, ou não, presentes no repertório das crianças. A categoria “texto em prosa” desenha-se, na sua maioria, por narrativas curtas. Assim recorreremos à origem geográfica da produção: Narrativas Curtas Contemporâneas Brasileiras (NCCB) e Narrativas Curtas Contemporâneas Estrangeiras (NCCE). Essa delimitação contribuiu para verificar a inserção, ou não, de produção estrangeira no mercado editorial e Quadrinhos (Q), conforme descrição do edital.

Quanto ao “livro de imagem”, seguimos a direção de Spengler (2017), que classifica os livros de imagem em duas subcategorias: Livros de Imagem (LI) que têm imagens numa sequência narrativa, cujas imagens são ligadas por um fio narrativo; e Livros com Imagem (LCI), que não têm imagens numa sequência narrativa.

Como já mencionado, dos 360 títulos, identificamos 61 livros que traziam a temática das culturas africanas e afro-brasileiras, seja no conteúdo (temática da cultura africana e afro-brasileira) ou na representação (texto e ilustração).

Para tanto, dividimos os títulos em: livros com a temática das culturas africanas e afro-brasileira na linguagem visual (ilustração) e livros com a temática das culturas africanas e afro-brasileira na linguagem verbal (palavra). Na categorização dos livros quanto à temática da cultura africana e afro-brasileira, apoiamos-nos nos estudos de Debus (2017, p. 33), quando indica “[...] que os títulos que circulam atualmente no mercado editorial brasileiro estão divididos em três grandes categorias: 1) literatura que tematiza a cultura africana e afro-brasileira; 2) literatura afro-brasileira; 3) literaturas africanas”.

Nas análises, escolhemos usar a primeira categoria, por identificarmos que possui um maior número de títulos. Para **Debus** (2017, p. 33-34), “[...] literatura que traz como temática as culturas africanas e afro-brasileira, sem focalizar aquele que escreve (a autoria), mas sim o que tematiza”.

Desse modo, organizamos os livros em tabelas por ano de edição (2008, 2010, 2012 e 2014), destacando o título, autor, ilustrador, editora, classificação (gêneros literários) e linguagem (visual e verbal).

A categorização e divisão dos livros, em linguagem visual e linguagem verbal, também amparou a análise dos 61 livros com a temática das culturas africanas e afro-brasileira. Para as referências dos livros quanto à linguagem visual (ilustração) ou linguagem verbal (palavra), recorreremos a Ramos e Panozzo (2011). Seguindo essa conjectura, criamos duas categorias, linguagem verbal e linguagem visual. Para analisar os livros com a linguagem verbal, consideramos, na escrita dos textos (palavras), a existência de conteúdos que abordem a temática das culturas africanas e afro-brasileira. E, para os livros identificados com a linguagem visual, analisamos se trazem, nas ilustrações, a representatividade de personagens negras.

Realizada a identificação e divisão dos livros em linguagem verbal ou linguagem visual, partimos para a análise de cada um dos 61 livros. Para tanto, criamos um percurso de questionamentos (baseados no Teste de Bechetel): as personagens negras das narrativas têm nome? Quantas personagens negras o livro tem? As personagens negras conversam entre si? O foco central da narrativa são as personagens negras ou brancas? As personagens negras são usadas para reforçar o

eurocentrismo? As ilustrações reforçam estereótipos? As narrativas trazem no texto escrito elementos racistas ou com denotação de preconceito racial? As narrativas apresentam, no texto escrito, alguma expressão ou termo pejorativo?

Assim, acrescentamos nas duas categorias, linguagem verbal e linguagem visual: livros com a temática das culturas africanas e afro-brasileira na linguagem visual (ilustração) e livros com a temática das culturas africanas e afro-brasileira na linguagem verbal (palavra).

Nas nossas análises, partimos do pressuposto de que os livros com a temática das culturas africanas e afro-brasileira, na linguagem verbal, trazem, no texto escrito, aspectos e elementos que contenham as histórias e culturas da população africana e afro-brasileira como foco principal da narrativa e os livros com a temática das culturas africanas e afro-brasileira, na linguagem visual, apresentam, nas ilustrações, personagens negras, sejam elas protagonistas, coadjuvantes ou figurantes.

E assim entendemos que a temática se configura como o tema principal da narrativa. É o principal questionamento que as/os escritoras/es se propõem a fazer para desenvolver a história, as informações e os acontecimentos que norteiam as ações das personagens. E são as personagens que dão contorno às narrativas, seja com envolvimento ativo ou passivo.

A partir das análises, encontramos cinco livros com a temática das culturas africanas e afro-brasileira na linguagem verbal e 56 livros com a temática das culturas africanas e afro-brasileira na linguagem visual. Para a avaliação dos livros, elaboramos resenhas críticas, com uma pequena sinopse dos livros, seguida da análise do conteúdo das narrativas.

Para a análise dos 56 livros que contemplam a temática das culturas africanas e Afro-brasileira na linguagem visual, dividimos a categoria em três subcategorias:

1. livros com personagens negras como protagonistas na linguagem visual, personagem principal do enredo, a narrativa se desenvolve a partir da sua história;

2. livros com personagens negras como coadjuvantes na linguagem visual, personagens que estão na narrativa como sujeitos que ajudam no desenvolvimento do enredo, mas não participam ativamente;
3. livros com personagens negras como figurantes na linguagem visual, personagens que não exercem papel ativo, são sujeitos sem ação, aparecem no enredo de forma rápida.

E, para a análise dos cinco livros que contemplam a temática das culturas africanas e afro-brasileira na linguagem verbal, dividimos a categoria em duas subcategorias:

1. livros com a temática das culturas africanas na linguagem verbal, narrativas que trazem, no texto escrito (palavra), elementos e aspectos da história e da cultura africanas;
2. livros com a temática da cultura afro-brasileira na linguagem verbal, narrativas que trazem, no texto escrito (palavra), elementos e aspectos da história e cultura afro-brasileiras.

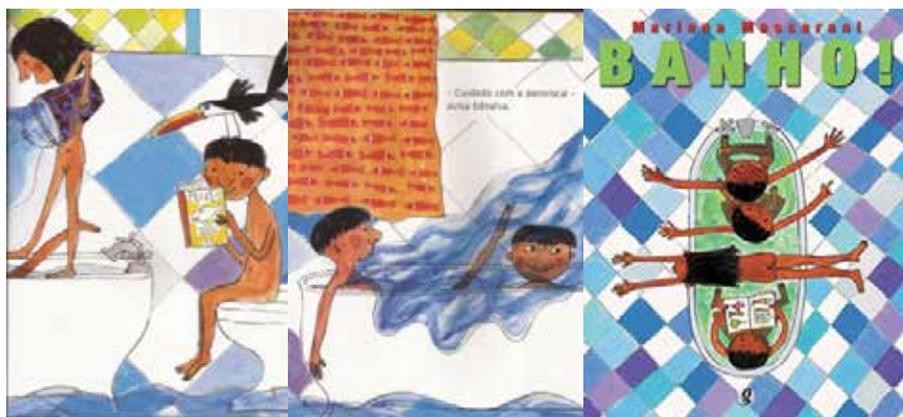
Para exemplificar como utilizamos as análises dos livros e como desenvolvemos as resenhas com as categorias criadas, não apresentaremos os livros na sua totalidade, os 61 títulos, mas uma análise de cada categoria para trazer um panorama das reflexões construídas. Então, selecionamos cinco resenhas, uma de cada categoria.

## **DAS ANÁLISES, O QUE NOS DISSERAM OS LIVROS!**

---

Analisamos 21 livros com personagens negras como protagonistas, na linguagem visual, selecionamos os livros conforme as personagens se desenvolvem na narrativa, a partir do foco central, a temática das histórias.

**Figura 1** – Capa e miolo do livro *Banho!*



Dimensões: Brochura, formato retangular, com 20 cm X 10 cm.

Páginas: 26.

Categoria: personagem protagonista.

Acervo 2008

Fonte: Massarani (2006)

O livro *Banho!* foi escrito e ilustrado por Mariana Massarani. A autora tem seis livros contemplados nos acervos do PNBE, dois como escritora e ilustradora (PNBE, 2008; 2010) e quatro como ilustradora (dois no PNBE, 2008 e dois no PNBE, 2010).

A história apresenta seis personagens negras: mãe, pai e quatro filhos (uma menina e três meninos). Na capa, já há um anúncio sobre a narrativa, com a imagem de quatro crianças negras, protagonistas da história, dentro de uma banheira. O enredo centra-se na hora do banho das crianças. A mãe Marilene, depois de insistir bastante, consegue levar os filhos Ednalva, Edson, Edilson e Edmilson para o banho. A narrativa é composta por 11 imagens em páginas duplas. As ilustrações mostram as crianças em diferentes cenas, assistindo televisão, correndo para o banheiro, no banheiro e dentro da banheira, onde pegam seus bichos de borracha e imaginam que estão no mar “[...] nadando com botos, tucunarés, piraputangas, pirapitingas, piranambus, pacus, tamboatás, surubins, tambaquis, jitubaranas, piabas e piranhas” (MASSARANI, 2008, p. 16, 17). E assim permanecem brincando, até

que a mãe anuncia que o jantar está servido. Na última imagem, a família está sentada à mesa, e surge a personagem do pai.

As imagens do livro são compostas de cenas que se vão movimentando conforme as ações das personagens. As ilustrações seguem uma sequência de fatos. As personagens compõem uma família que não passa por dificuldades econômicas. Ficam evidentes os laços afetivos. Assim, a narrativa apresenta, de forma positiva, as personagens negras, as ilustrações não são estereotipadas (as características físicas mostram traços proporcionais) e, na linguagem verbal, não identificamos expressões, palavras ou termos pejorativos, racistas ou preconceituosos.

Mariana Massarani foi contemplada com quatro livros nos acervos do PNBE. Na análise dos seus livros, percebemos que os traços fenotípicos das personagens nas ilustrações seguem uma mesma linha. Os quatro títulos trazem personagens negras representadas com traços semelhantes aos das personagens brancas. Identificamos apenas uma diferença, a cor da pele. As personagens negras somente são pintadas com a cor marrom, não havendo, no geral, variação de subtons de peles negras e de formatos de cabelos, sendo eles lisos, crespos, trançados, encaracolados. Desse modo, apesar de as ilustrações apresentarem certa diversidade, tornam-se insuficientes por não demarcarem as características faciais do fenótipo negro. As personagens são simplesmente pintadas com a cor marrom, sem variação dos subtons da pele negra. Em alguns casos, além da cor da pele, identificamos a tentativa de compor diferentes tipos de cabelos, próximos das características do cabelo negro. Essa forma de representação pode contribuir para a perpetuação do racismo, proporcionando ainda mais o apagamento e a neutralização das diferenças. No caso do livro *Banho!*, as ilustrações das personagens podem fazer com que sejam identificadas, num primeiro momento, como indígenas, pela forma como os traços dos cabelos foram desenhados, mas optamos pela identificação como personagens negras, após analisarmos a tonalidade das cores da pele e o contexto da narrativa.

Outro fato que identificamos, durante a análise desse livro e dos demais, é que alguns ilustradores possuem um traço próprio, específico, que os identifica e caracteriza, mas, ao desenhar e ilustrar as

personagens negras, essas marcas, em alguns casos, apagam as características fenotípicas das personagens negras, como cor da pele, textura do cabelo, contornos da boca e do nariz e, na nossa avaliação, esse aspecto prejudica a representação positiva das personagens.

Avaliamos **oito livros com personagens negras como coadjuvantes na linguagem visual**. Na seleção, levamos em conta se as personagens negras participam da narrativa, da ação, mas não são protagonistas. Configuram-se como personagens secundários, que auxiliam no desenvolvimento da história

**Figura 2** – Capa e miolo do livro Chá das Dez



Dimensões: Brochura, formato quadrado, 20 cm X 20 cm.

Páginas: 28.

Categoria: personagem coadjuvante.

Acervo 2010

Fonte: Sisto e Duke (2009)

*Chá das Dez* é um livro de Celso Sisto, ilustrado por Eduardo dos Reis. O autor foi contemplado com dois livros dos acervos do PNBE, um no PNBE 2008 e esse, no PNBE 2010, que apresenta personagem negra na linguagem visual.

A capa apresenta a imagem de dez velhinhas ao redor de um relógio, representando a passagem do tempo. As dez velhinhas são muito amigas e estão reunidas para o chá na casa móvel. A cada página, acontece algo inusitado que tira uma velhinha das cenas, até não sobrar nenhuma. A narrativa faz um jogo com a operação matemática da subtração.

Das dez velhinhas, somente uma é negra. Ao final da narrativa, todas as dez velhinhas encontram-se. O cenário sugere que estão em outro plano.

O livro tem 24 imagens em duas páginas duplas e 20 páginas simples. As imagens de todas as personagens são caricaturizadas, com queixos, bochechas e narizes destacados, mas somente a personagem negra tem os lábios aumentados e pintados de vermelho, fato que demonstra uma característica de traço estereotipado utilizado para a população negra, os lábios grossos. Dessa forma, retomamos a afirmação do caráter negativo e depreciativo desse tipo de representação, principalmente nas personagens negras, por conta de todo histórico de elementos pejorativos atribuídos às características fenotípicas da população negra.

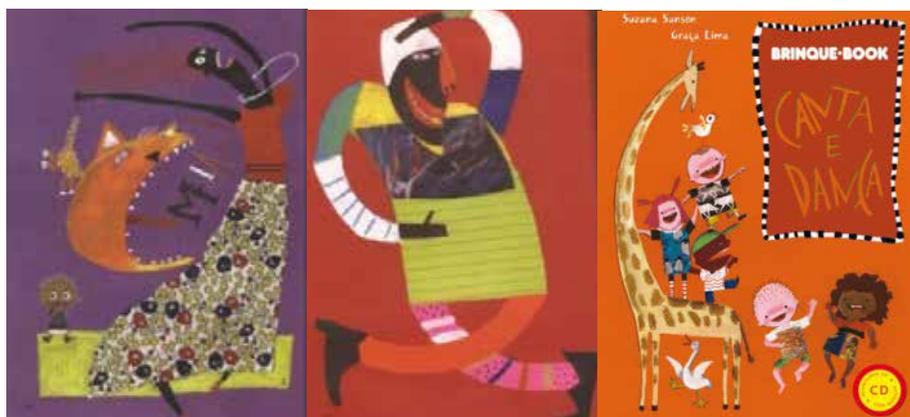
A linguagem visual é um dos elementos principais das narrativas. O fato de essas personagens serem idosas e, sabendo do tratamento desrespeitoso que a sociedade brasileira, historicamente, destina aos idosos, é ainda mais necessário que não haja imagens estereotipadas, circunstância mais indispensável no caso da idosa negra.

Na análise da linguagem verbal, percebemos, ao descrever as características e ações das personagens, que os substantivos são colocados no diminutivo: “velhinhas”, “grupinho”, “enrugadinhas”, “serelepizinhas”, “enfeitadinha”, “animadinhas”, fato que chamou nossa atenção, pois, a depender do contexto em que é usado, pode denotar caráter pejorativo, sobretudo, como já argumentamos antes, em razão do histórico de falta de respeito que é destinado ao idoso.

Analisamos 27 livros com personagens negras como figurantes na linguagem visual e, para tanto, selecionamos os livros onde as personagens negras estão inseridas no contexto da narrativa, mas não exercem papel ativo.

O *Brinke-Book canta e dança*, de Suzana Sanson e ilustrações de Graça Lima, é um livro de cantigas de roda acompanhado de um CD. Na capa, estão representadas cinco crianças: três meninos e duas meninas, dançando com alguns animais. Duas crianças são negras: uma menina e um menino.

**Figura 3** – Capa e miolo do livro Brinque-Book canta e dança



Dimensões: Brochura, formato retangular, com 21 cm X 28 cm.

Páginas: 68

Categoria: personagem figurante

Acervo 2010

Fonte: Sanson (2003)

Na página 10, há crianças brincando de roda. Das 12 crianças, quatro são negras, um menino e três meninas. Na página 12, a imagem ilustra nove crianças com chapéus de jornal. Cinco crianças são negras: duas meninas e três meninos.

Na página 18, junto com a música *Atirei o pau no gato/Não atire o pau no gato*, aparecem as imagens de uma mulher negra correndo do gato e de um menino negro assustado. Na página 20, estão duas mulheres, uma delas é negra. Na página 28, a imagem de um homem negro representa a música *Samba Lelé*. Na página 46, há uma imagem com cinco crianças sorrindo e dançando. Três crianças são negras: duas meninas e um menino. Na página 48, uma imagem representa a música *O pastorzinho*. São sete crianças, e o pastorzinho é representado por um menino negro.

A representação das personagens negras apresenta traços exagerados em algumas imagens do livro, com aspectos estereotipados e pejorativos. Na página 18, a imagem da personagem negra tem a boca

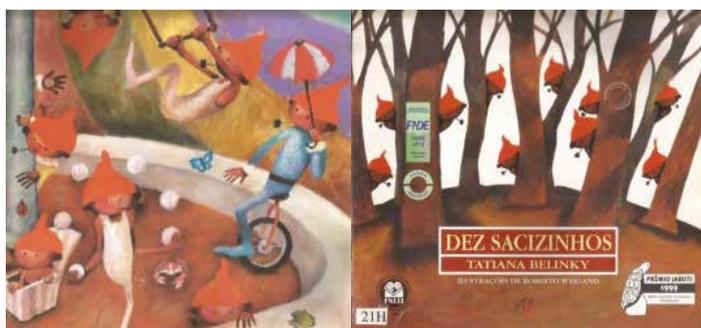
muito grande, olhos esbulhados, assemelhando-se ao estereótipo de Jim Crow<sup>4</sup>.

O mesmo acontece na página 28. A personagem negra tem traços animalescos, com olhos (esbugalhados), boca e nariz enormes e vermelhos. Nas demais páginas, as ilustrações das personagens negras têm uma variação de cores, subtons de pele que variam do marrom ao preto, mas, quando as personagens são ilustradas nas cores marrom escuro e preta, as feições do rosto são disformes.

Em certos momentos, fica difícil identificar o delineamento das suas feições, com traços desfocados e olhos esbugalhados.

Analisamos dois livros com a temática da cultura afro-brasileira na linguagem verbal, na seleção, e avaliamos os livros que apresentam elementos e aspectos da cultura e história afro-brasileiras na linguagem verbal, na palavra escrita.

**Figura 4** – Capa e miolo do livro Dez sacizinhos



Dimensões: Brochura, formato retangular, com 24 cm X 22 cm.

Páginas: 16

Categoria: temática da cultura afro-brasileira

Acervo 2012

Fonte: Belinky e Weigand (2007)

<sup>4</sup> Jim Crow é um estereótipo estadunidense. Os negros escravizados no Sul dos EUA eram comparados a corvos, *crow* em inglês. O comediante Thomas D. Rice, um homem branco, criou uma personagem inspirada nessa comparação e em músicas cantadas pelos negros escravizados, passando a se apresentar pintado de preto em casas de shows, vestindo trapos e andando de maneira boba e atrapalhada (JARDIM, 2016).

*Dez sacizinhos*, livro de Tatiana Belink e ilustrações de Roberto Weigand, tem, como foco narrativo, a história do Saci-Pererê. Personagem do tradicional folclore brasileiro, é representado atualmente por um menino negro de uma perna só, com um gorro vermelho na cabeça e cachimbo na boca.

Por ser uma história de tradição oral, passada de geração em geração, sofreu muitas variações. Encontramos, em diferentes sites na internet, informações sobre a origem e a história da personagem. Basicamente, contavam que a figura do Saci teve origem entre os indígenas, na região das Missões, no sul do País, onde era representado por um curumim com duas pernas e um rabo. Mas sua história foi expandida para todo o território brasileiro, recebendo influência da mitologia africana, que o transformou em um menino negro que perdeu uma das pernas lutando capoeira. Deram-lhe também um pito, cachimbo. Da mitologia europeia, veio o píleo, gorro vermelho usado pelo trasgo, ser encantado do folclore do norte de Portugal<sup>5</sup>.

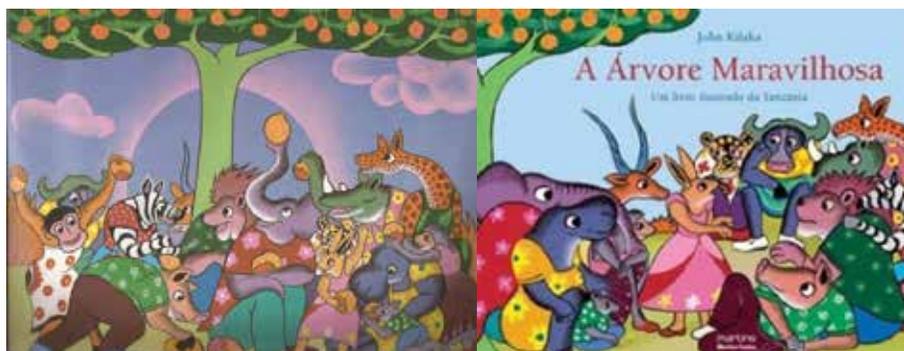
O livro faz um jogo com os leitores: a cada página, um fato que subtrai um sacizinho da história: de dez sacizinhos, sobram nove: de nove, sobram oito e assim por diante, até não sobrar nenhum sacizinho, mas, como um passe de mágica, a personagem Cuca traz os dez sacizinhos de volta, de uma única vez. E assim os dez sacizinhos ficam juntos outra vez.

E, por último, avaliamos três livros com a temática das culturas africanas na linguagem verbal. Os livros selecionados apresentam na narrativa, elementos e aspectos da cultura e história africanas na linguagem verbal, na palavra escrita.

---

<sup>5</sup> Para saber mais, acesse o site: <https://brasilescola.uol.com.br/folclore/saci-perere.htm>

**Figura 5** – Capa e miolo do livro *A árvore maravilhosa*



Dimensões: Brochura, formato retangular, com 29,5 cm X 24 cm.

Páginas: 32.

Categoria: temática da cultura africana.

Acervo 2012

Fonte: Kilaka (2010)

*A árvore maravilhosa* é uma história tradicional africana da Tanzânia contada oralmente e recontada por John Kilaka, com tradução de Christine Röhring. No livro, as personagens são representadas antropomorfizadas. Apesar de termos anunciado que só analisaríamos títulos com personagens humanizadas, por entender que a representação humana acolhe de forma mais significativa as relações étnico-raciais, optamos por manter esse livro, por se tratar da única publicação de autoria africana que identificamos nos quatro acervos do PNBE para a educação infantil. É visto que, na literatura infantil, a presença de personagens animais é recorrente e “[...] os animais são em geral transformados em seres antropomórficos com atributos humanos, como fala, motivação humana e frequentemente usam roupas e pertencem a uma condição social” (SOOTT; NIKOLAJEVA, 2011, p. 125).

Segundo Eliane Santana Dias **Debus** (2018), a grande maioria dos livros de literaturas africanas publicados para infância, no mercado editorial brasileiro, são narrativas em prosas, vinculadas à literatura de origem oral, contos, lendas e fábulas. Tal representação pode apresentar uma ideia única sobre o continente africano, e assim

concordamos com Maria Anória **Oliveira** (2014) quando evidencia ser indispensável romper com olhar único, naturalizado e estereotipado deixado pelos colonizadores, presente ainda hoje e assim ressignificar a história de África, na busca pela valorização dos processos históricos de resistência dos africanos.

No posfácio do livro, o escritor conta que registrou essa história num vilarejo, no sudeste da Tanzânia, próximo ao local em que nasceu. Originalmente a história foi contada na língua *fipa*, sua língua materna e posteriormente foi traduzida para a língua *kiswaheli*, pois, segundo ele, poucas pessoas falam *fipa* na Tanzânia. Na história, as personagens são caracterizadas como animais da região da Tanzânia.

Segundo a narrativa, há muito tempo, pequenos e grandes animais viviam em harmonia, mas, um dia, a chuva faltou, deixando o solo ressecado e trazendo a fome para a região, mas eles encontram uma árvore que, mesmo com a seca, produzia frutas maravilhosas, maduras e com um perfume delicioso. Todos os animais chacoalham e sacodem a árvore com força, mas nada de as frutas caírem. Os animais maiores tentaram, em vão pegar as frutas, cada dia mais famintos, assim como os outros animais, que também buscavam soluções para colhê-las.

Um dia, todos estão reunidos embaixo da árvore quando a coelha lembra que a mais sábia da região é a tartaruga e então se mobilizam para encontrá-la. A coelha logo se prontifica, mas os animais dizem que ela é muito pequena e não se conseguirá lembrar do conselho da tartaruga. Vários animais grandes vão até a tartaruga, que revela ser necessário chegar perto da árvore e dizer o seu nome, *Ntungulu Mengenyé*, mas todos os animais que vão até a tartaruga distraem-se na volta e esquecem o nome. Depois de muitas idas e vindas, a coelha consegue ir até a tartaruga e guardar o nome da árvore, salvando todos de morrerem de fome.

## NO QUE SE FINDA, ABRE-SE CAMINHOS PARA UM RECOMEÇO

---

Durante a análise dos livros, verificamos que, apesar de identificarmos 61, que na pesquisa, categorizamos como publicações de temática

das culturas africanas e afro-brasileira, o número é pequeno se comparado aos 360 livros contemplados nas quatro edições do PNBE para a educação infantil. Se analisarmos os livros distribuídos nas quatro edições, a quantidade diminui ainda mais. Esses números ficam mais evidentes na organização do quadro abaixo:

**Tabela 1** – Livros da temática da cultura africana e afro-brasileira – PNBE 2008-2014

<b>Ano</b>	<b>Total de Livros distribuídos</b>	<b>Quantidade de livros Temática da Cultura Africana e Afro-brasileira</b>
2008	60	12
2010	100	26
2012	100	12
2014	100	11

Fonte: Elaborada pela pesquisadora

Destacamos que, mesmo identificando os livros como de temática das culturas africanas e afro-brasileira, a maioria apresenta a temática com a inserção da linguagem visual (ilustração). E, com relação aos livros na linguagem verbal (palavra), identificamos somente cinco títulos. Desses, analisamos, positivamente, apenas três.

Ao analisarmos os livros que trazem personagens negras na linguagem visual, percebemos 21 títulos com personagens negras como protagonistas, oito com personagens negras como coadjuvantes e 27 com personagens negras como figurantes, totalizando 56. Dos 21 livros com personagens negras como protagonistas, em sete, as personagens negras dividem o protagonismo com personagens brancas; e, em 14, as personagens negras são protagonistas sozinhas. Destacamos que, desses 21 livros, somente nove apresentam, nas ilustrações, traços e características do fenótipo negro, sendo que três são de narrativas contemporâneas curtas estrangeiras (NCCE). Na análise dos três livros, apuramos que se diferenciam dos livros de narrativas contemporâneas curtas brasileiras (NCCB) na forma como as personagens são configuradas e na maneira como as histórias são descritas. Percebemos uma maior fluidez nas narrativas. Os acontecimentos dão-se mais

naturalmente, apresentam aspectos e elementos da cultura negra. As características das personagens trazem traços do fenótipo negro com mais descrição (linhas faciais, variações dos tons de pele, diferentes formatos dos cabelos).

Na análise dos 35 livros com personagens negras secundárias (oito personagens coadjuvantes e 27 personagens figurantes), foi onde notamos os maiores problemas, observamos que elas ainda ocupam papéis subalternos. As ilustrações apresentam imagens estereotipadas ou são representadas com traços semelhantes aos das personagens brancas. A participação das personagens negras é ínfima.

Percebemos também poucos autores e ilustradores negros. Três apenas (Sonia **Rosa**, Trish **Cooke** e John **Kilaka**), sendo os dois últimos autores estrangeiros e uma, ilustradora (Yuyi **Morales**), também estrangeira.

Destacamos que apenas 21 livros apresentam personagens negras como protagonistas na linguagem visual e cinco, na linguagem verbal (palavra). O número reduz ainda mais quando avaliamos as representações positivas dessas personagens, nove com personagens negras, na linguagem visual, e três com a temática na linguagem verbal, totalizando 12 livros.

Os 12 livros representam positivamente as personagens negras, seja em relação ao fenótipo (características físicas, cabelo, cor da pele, entre outras), como na representação do contexto do enredo (papéis sociais e participação na narrativa). Evidenciam uma lacuna no que se refere à inserção de títulos sobre a temática, falta que não se justifica, uma vez que há uma variedade de livros publicados pelo mercado editorial.

Desse modo, na maioria dos livros contemplados nos acervos do PNBE, o branco predomina como uma referência de normalidade, promovendo uma visão hegemônica. Fortalece-se assim a ideia de que o negro é um sujeito inferior, por meio das sub-representações e descrições negativas das características e traços das personagens negras, representação que favorece, cada vez mais a perpetuação do racismo e a naturalização da branquitude.

Percebemos que grande parte das ilustrações apresentam as personagens negras sem as características físicas do povo negro. As personagens são simplesmente pintadas com a cor marrom, muitas vezes sem variação dos subtons da pele negra. Também identificamos a tentativa de compor tipos de cabelos crespos, mas que diferem das características reais do cabelo negro. Essa forma de representação pode contribuir para a perpetuação do racismo, proporcionando ainda mais o apagamento e a neutralização das diferenças.

Nesse aspecto, advertimos que a literatura infantil possui uma especificidade, a leitura de múltiplos códigos: a estrutura física do livro (capa, contracapa, tamanho, formato, tamanho e tipo de letras, tipo, qualidade e textura do papel) e o diálogo entre a palavra (linguagem verbal) e a ilustração (linguagem visual). As representações, nas ilustrações podem assim inserir estereótipos. Além disso, o contexto descrito na narrativa, na linguagem verbal, pode reforçar elementos pejorativos, racistas e preconceituosos.

Percebemos que alguns livros ainda apresentam as personagens negras com características caricaturizadas. Lembramos que, ao longo da história, tanto na literatura como na mídia, a presença dos negros foi marcada pelo silenciamento ou pela afirmação negativa de sua identidade, com a reprodução de imagens caricatas. Nesse sentido, salientamos o caráter negativo e depreciativo que essas formas de representar e caracterizar os negros, nas ilustrações, apresenta, ao descrever traços extremamente exagerados, como formato das bocas e narizes desproporcionais e enormes; bocas extremamente vermelhas; expressões faciais disformes; tons de pele matizados e cabelos descomuns, elementos carregados de estereótipos racistas. Tais representações foram recorrentes.

Apesar disso, mesmo que em poucos livros, como já citamos, encontramos nove títulos na linguagem visual e três na linguagem verbal onde as personagens negras são representadas de forma positiva, com características e traços faciais da população negra, além da participação na narrativa, por meio da apresentação de laços de união, envolvimento afetivo, cotidiano familiar, inserção de aspectos e elementos da cultura africana e afro-brasileira.

Sobre esse ponto, aferimos para a necessidade de os livros de literatura infantil apresentarem, também, histórias com personagens negras sem problemáticas que envolvam a questão racial, inseridos no contexto da narrativa, simplesmente. Por exemplo, uma mãe que brinca de esconde-esconde com seu filho, uma menina que brinca na areia da praia, uma família que organiza uma festa de aniversário, como nos livros *Pedrinho, cadê você?*, *Mar de sonhos* e *Tanto, tanto*.

Entretanto sabemos da necessidade de os livros tematizarem o conflito racial, pois a leitura literária, como um artefato cultural, apresenta ao leitor princípios tanto nas esferas social e histórica, quanto na ideológica e, portanto, compõem um sistema dialógico que possibilita as vivências, ainda que pela ficcionalidade de experiências que o levem à reflexão.

Diante de todas essas considerações, fica uma indagação: por que o PNBE – como um programa de política pública de leitura que teve como objetivo possibilitar a professores e alunos o acesso aos bens culturais, por meio da distribuição gratuita de livros de literatura, do incentivo à leitura e da expansão de bibliotecas escolares – sabendo da existência da publicação de textos literários que tematizam a cultura africana e afro-brasileira de maneira positiva, não os contemplou nos acervos do programa?

Dessa forma, levantamos outro questionamento: se a escolha e a seleção dos livros eram realizadas a princípio por um conjunto de profissionais (mestres, doutores e profissionais da Educação) e, a partir de 2006, ficou a cargo do grupo de estudos para alfabetização, leitura e escrita (Ceale), com apoio de profissionais de 16 estados do Brasil, vinculados a instituições públicas de ensino superior e a escolas básicas, e temos assim um grupo de profissionais especializados e estudiosos da literatura, porque então não priorizaram um número maior de títulos com a temática das culturas africanas e afro-brasileira? E ainda, por que não foram mais criteriosos nas análises, para vetar os livros com características estereotipadas e elementos pejorativos, preconceituosos e racistas?

Por último, lembramos que a seleção foi realizada dentro das exigências do edital, que previa que os livros selecionados deveriam apresentar temática referente à diversidade e recomendava aos seus

avaliadores o mapeamento para a exclusão de livros que trouxessem qualquer referência preconceituosa. Constatamos, por outro lado, que a formação da sociedade brasileira é estruturada com bases em um regime escravocrata, em que o racismo estrutura e é estruturante das relações sociais, culturais, políticas e econômicas do nosso país, derrubando a fraude do mito da democracia racial brasileira.

Esses fatores, somados, evidenciam que o racismo não está na pauta de discussões e acaba sendo reforçado. Fato comprovado quando percebemos, nos acervos do programa, a pouca representatividade de personagens negras e a representação estereotipada ou com baixa participação nas narrativas.

A literatura pode ser um elemento essencial para desconstrução desse tipo de relação construída na nossa sociedade, pois a linguagem literária proporciona, mesmo que pela ficcionalidade, a vivência de experiências que possibilitam aprendizagens negativas ou positivas. Nesse sentido, a depender da forma como as personagens são representadas, seja na linguagem visual ou verbal, podem reforçar preconceitos ou modificar e transformar conceitos. Diante do exposto e sendo a linguagem visual, ilustração, um dos elementos principais das narrativas e por chamar muito a atenção, principalmente das crianças pequenas, a representação positiva das personagens negras é ainda mais importante.

Nessa conjuntura, compreendemos a relevância da implementação de políticas públicas de leitura, como o PNBE, que esteve em vigor por 17 anos, de 1997 a 2014, mas destacamos que tais programas se precisam às escolhas e às seleções dos livros para inclusão da diversidade e pensar propostas no que se refere ao uso desses títulos nas instituições beneficiadas.

## REFERÊNCIAS

---

ABRAMOWICZ, Anete; OLIVEIRA, Fabiana. Infância, raça e paparicação. **Educação em Revista**, São Paulo, v. 26, n. 2, p. 209-222, 2010.

ABRAMOWICZ, Anete; OLIVEIRA, Fabiana. As relações étnico-raciais e a sociologia da infância no Brasil: alguns aportes. In: BENTO, Maria Aparecida Silva (org.). **Educação infantil, igualdade racial e diversidade**: aspectos políticos, jurídicos, conceituais. São Paulo: CEERT, 2012.

ARAÚJO, Débora Cristina de. Ideologia e racismo: análise de discurso sobre a recepção de leituras de obras infanto-juvenis. In: REUNIÃO ANUAL ANPED, 37., 4 a 8 out. 2010a, Florianópolis. **Anais [...]**. Florianópolis: ANPED, 2010a. Disponível em: <http://33reuniao.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT21-6105-Int.pdf>. Acesso em: 13 jan. 2017.

ARAÚJO, Débora Cristina de. **Relações raciais, discurso e literatura infanto-juvenil**. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2010b. 192 f. Disponível em: [http://www.ppge.ufpr.br/teses/M10\\_araujo.pdf](http://www.ppge.ufpr.br/teses/M10_araujo.pdf). Acesso em: 13 jan. 2017.

ARAÚJO, Débora Cristina de. **Literatura infanto-juvenil e política educacional**: estratégias de racialização do Programa Nacional de Biblioteca da Escola (PNBE). 2015. (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2015a. 335 f. Disponível em: [http://www.ppge.ufpr.br/teses%20d2015/d2015\\_Debora%20Cristina%20de%20Araujo.pdf](http://www.ppge.ufpr.br/teses%20d2015/d2015_Debora%20Cristina%20de%20Araujo.pdf). Acesso em: 13 jan. 2017.

ARAÚJO, Débora Cristina de. A Educação das Relações Étnico-Raciais: histórico, interfaces e desafios. **InterMeio**: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação, Campo Grande, MS, v. 21, n. 41, p. 127-145, jan./jun. 2015b. Disponível em: <http://seer.ufms.br/index.php/intm/article/view/2335/1416>. Acesso em: 4 jan. 2018.

AZEVEDO, Priscilla Silveira de. **A literatura para infância e o Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE)**: reflexões sobre uma política pública de leitura para a Educação Infantil. 2011. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Pedagogia) – Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2013. 61 f.

BENTO, Maria Aparecida da Silva (org.). **Educação Infantil. Igualdade Racial e Diversidade**: aspectos políticos, jurídicos, conceituais. São Paulo: CEERT, 2012a.

BENTO, Maria Aparecida da Silva; CARVALHO, Silvia Pereira de; SILVA JÚNIOR, Hédio. **Educação Infantil e práticas promotoras de igualdade racial**. São Paulo: CEERT, Instituto Avisa lá – Formação Continuada de Educadores, 2012b.

BRASIL. **Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira, e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/110.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm). Acesso em: 11 jan. 2021.

CANDIDO, Antônio. **O direito à literatura**. Vários escritos. 3 ed. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar**. São Paulo: Contexto, 2007.

CERISARA, Ana Beatriz. A produção acadêmica na área da Educação Infantil a partir da análise de pareceres sobre o Referencial Nacional da Educação Infantil: primeiras aproximações. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; PALHARES, Marina Silveira (org.). **Educação infantil Pós-LDB: rumos e desafios**. Campinas: Editora Autores Associados/ UNICAMP; Florianópolis: Editora da UFSC; São Carlos: Editora da UFSCAR, 1999. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo, 62).

DEBUS, Eliane Santana Dias. A escravização africana na literatura infantil e juvenil: lendo dois títulos. **Currículo sem Fronteiras**, Belo Horizonte, v. 12, n. 1, p. 141-156, jan./abr. 2012. Disponível em: [www.curriculosemfronteiras.org](http://www.curriculosemfronteiras.org). Acesso em: 7 jun. 2016.

DEBUS, Eliane Santana Dias. Meninos e meninas negras na literatura infantil brasileira: (des)velando preconceitos. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 28, n. 1, 191-210, jan./jun. 2010.

DEBUS, Eliane Santana Dias. A representação do negro na literatura para crianças e jovens: negação ou construção de uma identidade? In: AZEVEDO, Fernando. **Imaginário, identidades e margens: estudos em torno da literatura infanto-juvenil**. Vila Nova de Gaia: Gailivro, 2007. p. 262-269.

DEBUS, Eliane Santana Dias. **A temática da cultura africana e afro-brasileira na literatura para crianças e jovens**: lendo Joel Rufino dos Santos, Rogério de Andrade Barbosa, Júlio Emílio Brás, Georgina Martins. Florianópolis: Editora da UFSC/ NUP/CED, 2017.

DEBUS, Eliane Santana Dias. A literatura africana de Língua Portuguesa para a infância publicada no Brasil. *In*: DEBUS, Eliane Santana Dias; PASSOS, Joana Célia dos (org.). **Resistências e re-existências**: desenvolvimento e cultura afro-brasileira na região Sul. Tubarão: Copiart; Atilénde, 2018. 312 p.

DIAS, Lucimar Rosa. Quantos passos já foram dados? A Questão de Raça nas Leis Educacionais da LDB de 1961 à Lei n. 10.639 de 2003. *In*: ROMÃO, Jeruse (org.). **História da Educação do Negro e outras histórias**. Brasília, DF: MEC, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. Disponível em: [http://etnicoracial.mec.gov.br/images/pdf/publicacoes/historia\\_educacao\\_negro.pdf](http://etnicoracial.mec.gov.br/images/pdf/publicacoes/historia_educacao_negro.pdf). Acesso em: 13 jan. 2017.

DIAS, Lucimar Rosa. Formação de professores, educação infantil e diversidade étnico-racial: saberes e fazeres. *In*: BENTO, Maria Aparecida Silva (org.). **Educação infantil, igualdade racial e diversidade**: aspectos políticos, jurídicos, conceituais São Paulo: CEERT, 2012.

DIAS, Maurício. Monteiro Lobato, racista empedernido. *In*: **Portal Geledés**. [2013?]. Disponível em: <http://www.geledes.org.br/monteiro-lobato-racista-empedernido/#ixzz3e5PGa6zb>. Acesso em: 1º nov. 2017.

FERNANDES, Célia Regina Delácio. **Práticas de leitura escolar no Brasil**: representações da escola, de professores e do ensino na literatura infanto-juvenil a partir dos anos 80. 2004. Tese (Doutorado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004. 309 f.

FERNANDES, Célia Regina Delácio. **Leitura, literatura infanto-juvenil e educação**. Londrina: EDUEL, 2007.

FERNANDES, Célia Regina Delácio; CORDEIRO, Maísa Barbosa da Silva. Os critérios de avaliação e seleção do PNBE: um estudo diacrônico. **Educação**, Porto Alegre, v. 35, n. 3, p. 81-88, 2013.

GOMES, Nilma Lino. Relações Étnico-Raciais, Educação e Descolonização dos Currículos. **Currículo Sem Fronteiras**, Belo Horizonte, v. 12, n. 1, p. 98-109, abr. 2012.

GOUVEIA, Maria Cristina Soares de. **Imagens do negro na literatura infantil brasileira**: análise historiográfica. Texto apresentado no Congresso do Ische (International Society conference of history of education), 23., 2000, Alcalá de Henares, Espanha. Disponível em: <http://www.scielo.br>. Acesso em: 23 abr. 2018.

KUHLMANN JUNIOR, Moysés. Educação infantil e currículo. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; PALHARES, Marina Silveira (org.). **Educação infantil pós-LDB**: rumos e desafios. Campinas: Autores Associados, 1999.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. **Literatura infantil brasileira**: histórias & Histórias. São Paulo: Ática, 1987. (Série Fundamentos).

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. **A formação da leitura no Brasil**. São Paulo: Ática, 2003.

LEMONS, Helen Denise Daneres. **As interações visuais e verbais no livro produzido para crianças**: um olhar sobre o PNBE 2005. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, 2010. 312 f. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/handle/1843/FAEC-843Q42>. Acesso em 28 mar. 2018.

NIKOLAVEJA, Maria; SCOTT, Carole. **Livro ilustrado**: palavras e imagens. Tradução de Cid Knipel. São Paulo: Cosac Naif, 2011.

OLIVEIRA Fabiana de. **Um estudo sobre a creche**: o que as práticas educativas produzem e revelam sobre a questão racial. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2004. 119 f.

OLIVEIRA, Lívio Lima de. **Indústria editorial e Governo Federal**: o caso do programa nacional biblioteca da escola (PNBE) e suas seis primeiras edições. 2008. Tese (Doutorado em Ciências da Comunicação) – Pós-Graduação em Ciências da Comunicação, apresentada à Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008. 265 f.

OLIVEIRA, Maria Anória de Jesus. **Negros personagens nas narrativas literárias infanto-juvenis brasileiras: 1979-1989.** 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual da Bahia. Salvador, 2003. 182 f.

OLIVEIRA, Maria Anória de Jesus. **Áfricas e diásporas na literatura infanto-juvenil no Brasil e em Moçambique.** Salvador: Editora da Uneb, 2014.

PASSOS, Joana Célia dos. A Educação para as relações Étnico-raciais como política pública na Educação Infantil. In: VAZ, Alexandre Fernandez; MOMM, Caoline Machado (org.). **Educação infantil e sociedade:** questões contemporâneas. Nova Petrópolis: Nova Harmonia, 2012. p. 108-118.

RAMOS, Flávia Brochetto; PANOZZO, Neiva Senaide Petry. **Interação e mediação de leitura literária para a infância.** São Paulo: Global, 2011.

RAMOS, Flávia Brochetto. **Literatura na escola:** da concepção à mediação do PNBE. Caxias do Sul: Editora da UCS, 2013. Disponível em <http://www.ucs.br/site/midia/arquivos/literatura-escola-ebook.pdf>. Acesso em: 13 jan. 2017.

ROSEMBERG, Fúlvia. A criança pequena e o direito à creche no contexto dos debates sobre infância e relações raciais. In: BENTO, Maria Aparecida Silva (org.). **Educação infantil, igualdade racial e diversidade:** aspectos políticos, jurídicos, conceituais. São Paulo: CEERT, 2012.

ROSEMBERG, Fúlvia. **Infância e ideologia; infância e relações raciais:** discutindo uma agenda de pesquisa. Minicurso de encerramento do Seminário Especial Infância, relações raciais e aprendizagem escolar. Curitiba: Programa de Pós-Graduação em Educação, 4 dez. 2007.

ROSEMBERG, Fúlvia. **Literatura infantil e ideologia.** São Paulo: Global, 1985.

SOUSA, Andréia Lisboa. **Nas tramas das imagens:** um olhar sobre o imaginário da personagem negra na literatura infantil e juvenil. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003. 301 f.

SOUSA, Andréia Lisboa. Personagens negros na literatura infantil e juvenil. In: CAVALEIRO, Eliane (org.). **Racismo e anti-racismo na educação:** repensando nossa escola. São Paulo: Summus Editorial, 2001.

SPENGLER, Maria Laura Pozzobon. **Alcançando voos entre livros de imagem**: o acervo do PNBE para a Educação Infantil. 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis. 2017. 213 f.

TRINIDAD, Cristina Teodoro. **Identificação étnico-racial na voz de crianças em espaços de Educação Infantil**. 2011. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo 2011. 221 f.

TRINIDAD, Cristina Teodoro. Diversidade étnico-racial: por uma prática pedagógica na Educação Infantil. *In*: BENTO, Maria Aparecida Silva (org.). **Educação infantil, igualdade racial e diversidade**: aspectos políticos, jurídicos, conceituais. São Paulo: CEERT, 2012.

ZILBERMAN, Regina. **A literatura na escola**. São Paulo: Global, 2003.

#### REFERÊNCIAS DOS LIVROS DE LITERATURA INFANTIL DOS ACERVOS ANALISADOS

BELINKY, Tatiana. **Dez saczinhos**. Ilustração de Roberto Weigand. São Paulo: Paulinas, 2007. (Coleção sabor amizade. Série Estação Criança).

COOKE, Trish. **Tanto, tanto!** Tradução de Ruth Rocha. Ilustração de Helen Oxenbury. São Paulo: Anglo, 2011.

JUNQUEIRA, Sonia. **Pedrinho, cadê você?** Ilustração de Mariângela Haddad. Belo Horizonte: Gutenberg, 2010.

KILAKA, John. **A árvore maravilhosa**. Tradução de Christiane Röhrig. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

MASSARANI, Mariana. **Banho!** São Paulo: Global, 2006.

NOLAN, Dennis. **Mar de sonhos**. Rio de Janeiro: Singular, 2013.

SANSON, Susana. Ilustração de Lima, Graça. **Brinke-Book canta e dança**. Ilustração de Graça Lima. São Paulo: Brinke-Book, 2003.

SISTO, Celso. **Chá das dez**. Ilustração de Duke. Belo Horizonte: Aletria, 2009.

# AS NOVAS ANTONIETAS DE BARROS:

VOZES DA RESISTÊNCIA E O TORNAR-SE  
PROFISSIONAL DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Fabienne Neide da Cunha<sup>1</sup>

## RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E UM CORPO BRANCO ANTIRRACISTA EM MOVIMENTO: PARA INICIAR O DIÁLOGO

---

*Perceber-se criticamente implica uma série de desafios para quem passa a vida sem questionar o sistema de opressão racial. Acordar para os privilégios que certos grupos sociais têm e praticar pequenos exercícios de percepção pode transformar situações de violência que antes do processo de conscientização não seriam questionadas. Pessoas brancas devem se responsabilizar criticamente pelo sistema de opressão que as privilegia historicamente [...].*

(RIBEIRO<sup>2</sup>, 2019, p. 107-108, grifo nosso).

---

<sup>1</sup> Mestra em Educação, pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e graduada em Pedagogia pela mesma Instituição de Ensino. Profissional da Educação Infantil na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis. Membro do Grupo Alteritas: Diferença, Arte e Educação, do Centro de Ciências da Educação (CED/UFSC).  
E-mail: [fabienne.cunha05@gmail.com](mailto:fabienne.cunha05@gmail.com)

<sup>2</sup> Este texto destacará em negrito as/os autoras/res negras/os como forma de reivindicação de enegrecer as/os intelectuais negras/os.

No excerto acima, Djamila **Ribeiro** (2019), em seu livro *Pequeno manual antirracista*, expõe que a/o branca/o, a partir do momento que se desperta para a percepção dos privilégios que detém na sociedade – na qual o racismo é presente estruturando as relações sociais – inicia o processo de conscientização e de mudança de ótica em diversas esferas: do seu corpo, da sua postura frente a situações racistas, das relações que estabelece, do lugar que ocupa e que está inserida/inserido socialmente e economicamente, dos privilégios de acesso aos espaços de poder e de permanência neles e do seu posicionamento político de não se calar no combate ao racismo, pois “[...] o silêncio é cúmplice da violência.” (RIBEIRO, 2019, p. 38).

Encontro-me neste contexto: um corpo branco, de uma mulher branca que está pautada na luta antirracista, que busca constantemente a transformação de sua visão de mundo e de suas ações e, também, das pessoas que fazem parte do seu convívio pessoal e profissional no que se refere às desigualdades raciais, sociais, econômicas de uma sociedade que é segregadora e racista que incute, sobre os corpos negros, as marcas da subalternização. Meu posicionamento político, hoje, é o do não silenciamento: “Não, eu não fico mais calada, minha voz e meu corpo branco se posicionavam e se posicionam nesses lugares como um ato político contra brancos racistas, sexistas e segregadores” e faço da minha voz e do meu corpo branco “[...] um instrumento, um ato de protesto contra a hegemonia branca [...]” (CUNHA, 2019, p. 21). Foi a partir desse momento que compreendi a relevância que consiste em se posicionar, e Dona Haraway (1995, p. 27) subsidiou-me reiterando que:

[...] posicionar-se é, portanto, a prática chave, base do conhecimento organizado em torno das imagens da visão, é como se organiza boa parte do discurso científico e filosófico ocidental. Posicionar-se implica em responsabilidade por nossas práticas.

Posicionar-se reverbera na responsabilidade que parte de uma conscientização coletiva que Grada Kilomba (2019), em seu livro intitulado *Memórias a plantação: episódios de racismo cotidiano*, descreve:

Esse percurso de conscientização coletiva, que começa com *negação – culpa – vergonha – reconhecimento – reparação*, não é de forma alguma um percurso moral, mas um percurso de responsabilização. A responsabilidade de criar novas configurações de poder e de conhecimento. (KILOMBA, 2019, p. 11, grifos do autor).

Evidenciei que a minha responsabilização estava atrelada ao meu posicionamento que também se encontrava imbuído na possibilidade de transformar e de

[...] criar novas configurações de poder e de conhecimento. Só quando se reconfiguram as estruturas de poder é que as  *muitas* identidades marginalizadas podem também, finalmente, reconfigurar a noção de conhecimento. (KILOMBA, 2019, p. 13, grifo do autor).

Concluí que ser uma pesquisadora branca das relações étnico-raciais é tomar para si a responsabilidade da conscientização coletiva e, nas palavras de Robin Diangelo (2018, p. 31): “[...] barrar as forças do racismo é trabalho contínuo, de uma vida toda porque as forças que nos condicionam a estruturas racistas estão sempre em ação; o nosso aprendizado nunca será completo.”

Por certo que estou na movimentação de construção, de reconstrução e de desconstrução como branca pesquisadora das relações étnico-raciais. Constituí-me branca antirracista no meio acadêmico, no período da graduação no Curso de Pedagogia, mais precisamente, no último ano, quando reencontrei a professora Joana Célia dos **Passos** – depois de três anos do primeiro contato com a docente na disciplina *Diferença, Estigma e Educação* a qual ministrava – quando adentrei o Projeto de Extensão Acolher e desloquei meu olhar, até então eurocentrado, para o estudo das relações étnico-raciais, fazendo leituras de teóricas/teóricos negras/negros, com a intencionalidade de me aprofundar nos conceitos que atravessavam o tema. O encontro com a temática despertou o meu desejo de elaborar o Trabalho de Conclusão de Curso sobre o processo formativo de uma acadêmica negra do Curso de Pedagogia desde a educação básica até o ensino superior, que foi nomeada *Mulher negra no ensino superior: “eu quero fazer parte*

*dessa sociedade*” (2015). No decorrer das etapas de desenvolvimento da pesquisa em questão, fui privilegiada ao ouvir as narrativas de vida da acadêmica, e esse ouvir atento foi o meu primeiro contato corporizado depois do início dos meus estudos acerca do racismo; das oportunidades, que são diferentes entre negras e brancas, no cenário educacional; e no mercado de trabalho, dos privilégios da branquitude e das relações afetivas.

Dois anos se passaram, e novamente me encontro com **Passos** para caminharmos juntas no mestrado e nesse tempo que foi indiscutivelmente um dos mais importantes na minha vida acadêmica, pessoal e profissional. O meu segundo reencontro com o tema foi mais transformador despindo o meu corpo branco antirracista com mais ênfase, quando adentrei o mestrado, em 2017, com o objetivo de pesquisar as mulheres negras efetivas que trabalham na educação infantil da Rede Municipal de Florianópolis, porque, durante os anos em que trabalhei ocupando os cargos de auxiliar de sala e de professora regente substituta, observei que existia uma maior incidência de profissionais (professoras regentes, professoras auxiliares e auxiliares de sala) brancas e, nesse contexto, constatei que havia um maior número de auxiliares de sala negras e poucas mulheres negras exercendo os cargos de professoras regentes e de professoras auxiliares. Esses fatores foram os móveis que me fizeram debruçar, novamente, sobre temática, fazendo emergir a pesquisa de mestrado intitulada *Profissionais negras na educação infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis: narrativas que reverberam resiliência* (2019), que teve como foco analisar o percurso de vida e de formação das profissionais negras que atuam como professoras regentes, professoras auxiliares e auxiliares de sala na educação infantil, na educação básica da Rede Municipal de Florianópolis, a fim de compreender por que as mulheres negras que desempenham a função de auxiliar de sala escolhem esse cargo, mesmo quando possuem formação profissional acima do exigido para a função. Sobre o percurso de vida e formativo, Maria da Conceição Moita (1995), em seu texto *Percursos de formação e de trans-formação* sinaliza que:

Um *percurso* de vida é assim um percurso de formação, no sentido em que é um *processo* de formação. Dominicé (1985) trabalha largamente

o conceito de processo de formação, identificando-o a um desenrolar complexo, um conjunto em movimento, uma globalidade própria à vida de cada pessoa. O processo de formação pode assim considerar-se a dinâmica em que se vai construindo a identidade de uma pessoa. Processo em que cada pessoa, permanecendo ela própria e reconhecendo-se a mesma ao longo da sua história, se forma, se transforma, em interacção. (MOITA, 1995, p. 115, grifos do autor).

Em face do exposto, desenvolver a pesquisa sob o viés do percurso de vida e formativo das mulheres e profissionais negras foi imprescindível, porque possibilitou visualizar amplamente o processo de formação e da constituição de suas identidades profissionais e pessoais. Cada etapa da pesquisa foi significativa para a tessitura da dissertação, todavia, em especial, ressalto os períodos nos quais me encontrei com as mulheres negras, que gentilmente participaram do estudo e que possibilitaram a sua elaboração. Sem elas, a pesquisa não existiria. Sou muitíssimo grata a todas que estiveram presentes nesse ciclo, que me permitiram conhecer suas histórias, alegrias, lutas, vitórias e descontentamentos. Aprendi muito ao ouvi-las; recordo-me, como se fosse hoje, dos dias em que nos encontramos ora na Unidade Educativa em que exerciam seus cargos e atribuições, ora em outros locais que ficavam a seu critério. Esses momentos de partilhas e de encontros contribuíram não somente para a composição do estudo, mas, em particular, propiciaram que eu me tornasse uma mulher branca antirracista com responsabilização.

Nessa conjuntura, o texto que se anuncia destaca as vozes das novas Antonietas de **Barros**<sup>3</sup>, no que versa sobre a escolha de se tornarem profissionais da educação, mais precisamente, da educação infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis. No primeiro momento, irei abordar como se deram os entrelaçamentos dos caminhos metodo-

---

<sup>3</sup> Devido à relevância da presença de **Barros** no contexto catarinense e de suas batalhas contra o racismo e contra o machismo, e considerando, mesmo que utopicamente, que a educação era um meio pelo qual a sociedade se poderia tornar mais igualitária, nomeamos todas as profissionais que aqui estão presentes como *as novas Antonietas de Barros*, porque as educadoras entrevistadas também acreditam na educação como meio transformação da realidade (CUNHA, 2019).

lógicos que respaldaram o desenvolvimento do estudo e que possibilitaram a minha imersão no campo da pesquisa. Em seguida, explanarei sobre o ofício de ser professora negra no contexto educacional brasileiro, na educação infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, estabelecendo interlocuções com as narrativas das profissionais entrevistadas.

## OS CAMINHOS METODOLÓGICOS PERCORRIDOS NO EXPERIENCIAR SER PESQUISADORA BRANCA DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: A BUSCA PELOS DADOS, A PROCURA, A REDE DE CONTATOS E O ENCONTRO

“As necessidades de conhecer e ser conhecido são aspectos poderosos da condição humana.” (LADSON-BILLINS, 2006, p. 270). Início com a frase da Gloria **Ladson-billings** (2006), que me faz refletir sobre a condição humana e sobre como ela está intimamente atrelada aos processos da produção de conhecimento e de ciência, que, infelizmente, é outorgada pelo eurocentrismo branco. A autora expõe também que é a partir das “[...] condições nas quais as pessoas vivem e aprendem influenciam tanto seu conhecimento quanto suas visões de mundo.” (LADSON-BILLINS, 2006, p. 260). Dito de outro modo, os sujeitos são produtores de conhecimentos a partir de suas visões de mundo engendradas no contexto social, socioeconômico e cultural em que se encontram inseridos. Esse fator influencia diretamente em como a pessoa enxerga o outro, a si mesma e os seus pares, porque é nessa multiplicidade de vozes, de olhares e de corpos que estão os grupos racializados cujos conhecimentos, ciências e saberes são negados por uma geopolítica do conhecimento que, nas palavras de Luiz Fernandes de Oliveira, em seu artigo *Produzir conhecimento é um pensar militante*, “[...] o poder, o saber e todas as dimensões da cultura se definiam a partir de uma lógica de pensamento localizado na Europa.” (OLIVEIRA, 2016, p. 6-7). **Ladson-billings** (2006)

ressalta a importância de rompermos com essa visão de mundo eu-rocêntrica e explícita que devemos desconstruir a ideia dominante dos saberes atribuídos aos pertencentes das classes dominantes. Eu, como pesquisadora branca, assumi uma postura de transpor a lógica instaurada pelos dominadores sobre os dominados, buscando rasgar esse véu que cega muitas/os pesquisadoras/es no universo acadêmico. Segundo a autora:

O processo de desenvolvimento de uma visão de mundo que seja diferente daquela dominante requer um trabalho intelectual ativo por parte do conhecedor, pois a escola, a sociedade e a estrutura e a produção do conhecimento são planejadas de forma a criar indivíduos que internalizem a visão de mundo, a produção do conhecimento e os processos de aquisição dominantes. A hegemonia do paradigma dominante faz com que este se transforme em mais do que apenas uma outra forma de observar o mundo - alegando ser a única forma legítima de observar o mundo. (**LADSON-BILLINGS**, 2006, p. 260).

Acerca da metodologia<sup>4</sup> utilizada para o desenvolvimento do processo investigativo, foi o campo-tema, o qual tem mais incidência na área da Psicologia Social e que possibilitou a ampliação da minha participação nas esferas em que almejava chegar. A proposta de Peter Kevin Spink (2003, p. 18) possibilita à/ao pesquisadora/o uma imersão de campo mais profunda, pois “o campo não é mais um lugar específico, mas se refere à processualidade de temas situados.” Isto é, a pesquisadora está imersa no campo e na pesquisa, desde o momento em que decide estudar sobre e os locais pelos quais irá transitar e coabitar nesse processo, faz parte intrinsecamente de todo contexto, desse modo “[...] o campo começa quando o pesquisador se vincula à temática a ser pesquisada, e o que vem depois é a trajetória que se segue a esta opção inicial.” (SCHUCMAN, 2014, p. 31). Essa metodologia permitiu que

---

<sup>4</sup> A metodologia se refere aos princípios gerais que indicam como conduzir pesquisas e como aplicar paradigmas interpretativos. A esfera da epistemologia é importante porque determina quais perguntas merecem investigação, quais referenciais interpretativos serão usados para analisar as descobertas e para que fim serão destinados os conhecimentos decorrentes desse processo (COLLINS, 2019).

a pesquisa estivesse em qualquer lugar e momento, porque o campo estava em todos os lugares pelos quais habitei como pesquisadora.

As particularidades metodológicas do campo-tema fizeram-me compreender sua importância para o desenvolvimento da dissertação, porque: “[...] quando fazemos o que nós chamamos de pesquisa de campo, nós não estamos ‘indo’ ao campo. Já estamos no campo, porque já estamos no tema.” (SPINK, 2003, p. 36). Dito de outra maneira: “[...] o campo é o método e não o lugar; o foco está na compreensão da construção de sentidos no espaço de vida do indivíduo, grupo, instituição ou comunidade.” (SPINK, 2003, p. 35-36). Assim, pude constatar que: “[...] campo é o campo do tema, o campo-tema; não é o lugar onde o tema pode ser visto [...] mas são as redes de causalidade intersubjetiva que se interconectam em vozes, lugares e momento diferentes.” (SPINK, 2003, p. 36). Estar inserida no campo da pesquisa e, consequentemente, no tema, foi e continua sendo um modo de experienciar a capacidade da escuta atenta, do silenciamento, da observação e da disposição dos corpos brancos e negros nos espaços educacionais, profissionais e particulares, do modo como as linguagens se materializam ou não nos âmbitos habitados no decorrer da investigação.

Outro procedimento metodológico relevante foi a realização da entrevista semiestruturada, que propiciou o encontro da pesquisadora/entrevistadora com as profissionais negras. Tais momentos foram de extrema importância e desvelaram aspectos significativos dos processos formativos e educativos das mulheres negras nos âmbitos pessoais e profissionais. Na ótica de Rosália Duarte (2004), em seu texto *Entrevistas e pesquisas qualitativas*,

Realizar entrevistas, sobretudo se forem semi-estruturadas, abertas, de histórias de vida etc. não é tarefa banal; propiciar situações de contato, ao mesmo tempo formais e informais, de forma a “provocar” um discurso mais ou menos livre, mas que atenda aos objetivos da pesquisa e que seja significativo no contexto investigado e academicamente relevante é uma tarefa bem mais complexa do que parece à primeira vista. (DUARTE, 2004, p. 216).

A entrevista semiestruturada é caracterizada por possibilitar que a entrevistadora/pesquisadora adote uma postura mais aberta,

oferecendo um contexto no qual irá prevalecer um clima desconstruído de amarras ou de engessamentos em que a entrevistada poderá dissertar sobre sua vida, sobre suas lutas, sobre suas alegrias, sobre seu processo de formação e sobre o que achar plausível sem estar presa a inúmeras perguntas. A entrevistada poderá ser ampla em suas falas, contudo caberá à entrevistadora estar atenta para ela mesma não perder o eixo central do roteiro da entrevista. Não se trata de um simples diálogo com a entrevistada, tampouco uma conversa informal acerca de assuntos triviais.

As entrevistas foram realizadas individualmente para preservar as identidades das profissionais negras, e, para prevenir algum tipo de desconforto durante o diálogo, procurei minimizar os riscos tendo cuidado em permitir que as participantes se sentissem à vontade em responder ou não as perguntas, bem como garantindo que se retirassem do ambiente em que estávamos dialogando ou até mesmo em se retirar do processo investigativo após serem entrevistadas, e não houve nenhuma rejeição ou impedimento por parte das profissionais.

Durante a realização de cada entrevista, exercitei, como menciona Patrícia Maria de Souza **Santana** (2003), na sua pesquisa *Professores(as) negros(as) e relações raciais: percursos de formação e transformação*, a habilidade na escuta do outro. Nas suas palavras: “[...] exercitei a difícil arte da escuta, difícil pelo próprio ritmo de vida cheio de tantos “não tenho tempo. [...] Ao mesmo tempo, não pude deixar de me indignar diante de casos narrados de preconceito e discriminação racial sofridos [...]” (**SANTANA**, 2003, p. 42) pelos familiares, por pessoas próximas e pelas próprias profissionais.

As narrativas foram perpassadas de sentimentos que, às vezes, ultrapassavam a oralidade e faziam emergir, nos olhos, lágrimas. Até mesmo eu, que buscava resguardar meus sentimentos durante os depoimentos, fui levada pela emoção em diversas ocasiões e momentos pontuais. Ao expor suas histórias de vida, as mulheres negras abriram caminhos “[...] para reflexões feitas no momento mesmo das entrevistas, permitiu um novo encontro consigo mesmos e trouxe à tona novas compreensões de fatos não compreendidos no passado por diversos motivos [...]” (**SANTANA**, 2003, p. 41). Algumas mulheres disseram

que não sofreram racismo ou, se sofreram, não perceberam como existiram falas nas quais o racismo estava presente desde a sua infância.

Faz-necessário destacar os critérios que foram utilizados para a seleção das participantes: 1) ser mulher; 2) se autodeclarar negra, preta ou parda; 3) ser efetiva na Rede Municipal de Florianópolis, na área da educação infantil; e 4) estar ocupando um dos seguintes cargos: professora regente, professora auxiliar ou auxiliar de sala. Não houve restrição com relação à faixa etária e ao local de nascimento possibilitando que eu me deparasse com distintos percursos de vida e formativos. E ainda, preservando a identidade das mulheres negras, escolhi nomeá-las com os nomes de importantes mulheres negras e heroínas que Jarid **Arraes** (2017) traz em seu livro *Heroínas negras brasileiras em 15 cordéis*.

O meu encontro com as profissionais negras efetivas da educação infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis aconteceu através de três modos: a) minha participação no Curso: *A educação das relações étnico-raciais: estudos de aprofundamento* para as profissionais da Rede, que foi organizado e ofertado pelo Núcleo de Formação, Pesquisa e Assessoramento da Educação Infantil (Nufpaei), cuja finalidade consistiu em encontrar a presença de profissionais negras participando para uma possível aproximação e convite em participar da pesquisa; b) realizando telefonemas diretamente para as unidades educativas, explicando o motivo do contato e o objetivo do mesmo; e c) rede de contatos foi estabelecida por meio de colegas profissionais da Rede que conheciam mulheres negras as quais se poderiam encaixar dentro do perfil da profissional delineado.

Cabe ressaltar que a busca pelo acesso aos dados quantitativos acerca da presença das mulheres negras efetivas na educação infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis teve início desde o primeiro semestre do ano de 2018, com a entrega da primeira carta de solicitação, pois meu intento era ir para a qualificação da pesquisa – no mês de novembro, com essas informações que, sem dúvidas, eram importantes e essenciais. Sem êxito na devolutiva dos referidos dados, articulei-me e fui à procura das profissionais negras pelos três modos citados no parágrafo anterior, porém se fazia necessário tê-los.

Elaborei uma segunda carta de solicitação<sup>5</sup> a qual foi entregue em mãos, em uma reunião, para que pudesse explicitar quais eram os dados quantitativos e os recortes desejados para o desenvolvimento da pesquisa. A profissional responsável foi atenciosa à solicitação e comunicou que os dados ainda não haviam sido analisados, pois existiam incoerências nos números, e esses necessitavam ser reavaliados visto que muitas profissionais não sinalizam o seu pertencimento étnico-racial.

Minha determinação foi me deslocando para conhecer outras profissionais dentro da Gerência de Formação Continuada (GEC), e foi num dia desses, “de idas e vindas”, que fui apresentada a uma profissional que me direcionou para dois departamentos que me poderiam respaldar frente à informação desejada e, também, que eram responsáveis pela elaboração do Ofício (toda e qualquer ação interna e/ou externa relacionada à Prefeitura Municipal de Florianópolis são encaminhadas por esse documento). Fui presencialmente a dois departamentos: a Diretoria de Gestão Escolar (DGE), na qual encontrei os dados dos efetivos da Educação Básica; e o Departamento de Planejamento e Dados Educacionais (Diped), que forneceu os dados relativos ao recorte sexo, cor e raça das/dos profissionais da educação. Esses dados são resultantes do Censo Escolar - Sistema Educacenso 2018, que todo ano é realizado com as/os profissionais nas unidades educativas.

No total, foram 27 entrevistas, contabilizando as duas realizadas em 2018. Dos 14 Núcleos de Educação Infantil Municipal (Neim) que participaram da pesquisa, fui presencialmente a 10 deles realizar as entrevistas; os outros quatro foram das profissionais que optaram por fazer fora do contexto da unidade educativa. Nas Regiões Sul e Central, ocorrem a maior incidência de unidades educativas partícipes da pesquisa. Na Região Sul, todas as entrevistas foram presenciais no próprio espaço interno. Na Região Central, fui a quatro materializar as en-

---

<sup>5</sup> Na elaboração da segunda carta de solicitação de dados, foram solicitados: a) número de das/os professoras/es efetivas/os que atuam na Rede Municipal de Florianópolis da educação básica (educação infantil e anos iniciais); e b) número de profissionais (professoras, professoras auxiliares e auxiliares efetivas) que atuam na educação infantil com recorte de cor/raça e sexo.

trevistas. Já nas Regiões Continental e Norte, os encontros deram-se em espaços externos. Entre as 27 profissionais, 20 estão exercendo o cargo de auxiliar de sala, seis são professoras regentes e duas, professoras auxiliares. Observei que todas as entrevistas atravessaram o tema da pesquisa: algumas se deram de modo mais intenso e profundo e outras, por sua vez, de uma maneira menos detalhada. O exercício de escuta atenta aconteceu diversas vezes; ouvi todas as 27 entrevistas com o intuito de fazer um recorte – lamentando por não poder (nesse momento) trazer as vozes das resistências de todas as mulheres negras, participantes da dissertação devido ao tempo que seria necessário para tal imersão no que atravessa as transcrições e categorizações dessa – e escolhi 12 entrevistas cujas narrativas, na minha visão, representavam as demais que não foram utilizadas.

## AS VOZES DA RESISTÊNCIA DAS NOVAS ANTONIETAS DE BARROS: O TORNAR-SE PROFISSIONAL DA EDUCAÇÃO INFANTIL

*Falar como um ato de resistência é bastante diferente de uma conversa corriqueira, ou da confissão pessoal que não tem nenhuma relação com alcançar consciência política, desenvolver consciência crítica.*

(bell hooks, 2019, p. 48).

**bell hooks**<sup>6</sup> (2019) menciona que falar é um ato de resistência desde que essa fala esteja ancorada no processo de conscientização política e, conseqüentemente, no desenvolvimento da consciência crítica. Trago a citação da autora no que tange a resistência para dizer que: ser uma profissional do nível que abrange a educação básica é um ato de resistência, primeiramente pela conjuntura do país no qual o atual presidente é um homem racista provido de todos os preconceitos

<sup>6</sup> A escrita do nome da autora segue sua orientação.

imagináveis e inimagináveis frente às populações negras, indígenas, quilombolas e outros grupos étnico-raciais. Esse cenário é desolador e incute a racialização e a segregação dos corpos dos grupos étnico-raciais negros, quilombolas, indígenas e outros que, há muito tempo, lutam contra essas manifestações hierárquicas de poder que atravessam as relações sociais por meio dos seus posicionamentos políticos de resistência frente a uma sociedade branca, racista e putrefata.

bell **hooks** (2013), em sua obra *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*, diz que:

[...] o prazer de ensinar é um ato de resistência que se contrapõe ao tédio, ao desinteresse e à apatia onipresentes que tanto caracterizam o modo como professores e alunos se sentem diante do aprender e do ensinar, diante da experiência da sala de aula. (**bell hooks**, 2013, p. 21).

Ou seja, ensinar é um ato de resistir frente às opressões exercidas pelo colonizador contra as populações subalternizadas. Nessa perspectiva, a/o profissional da área educacional deve ser um sujeito que trabalhe “[...] para transformar o currículo de tal modo que ele não reforce os sistemas de dominação nem reflita mais nenhuma parcialidade [...]”. Nas esferas do poder, o currículo toma espaço de disputas, e torna-se necessário desconstruí-lo versando uma alternância nas dinâmicas dos aprendizados e do ensino, para que a pedagogia engajada se efetive e contribua para que a prática de ensino seja “[...] um foco de resistência.” (**bell hooks**, 2013, p. 36), contribuindo para uma educação que seja libertadora, engendrando nas/nos alunas/alunos a criticidade, a reflexão e o seu posicionamento político frente às desigualdades.

Na história da educação brasileira, a mulher negra está presente desde o período escravocrata, na educação das crianças brancas, filhas/os de colonizadores. Mesmo insistindo no apagamento da presença dessas mulheres na sociedade e no ato de educar, suas atuações estão presentes na conjuntura do Brasil. As mulheres negras do passado – que são ancestrais – e as mulheres negras de hoje – que são resistência – fizeram e fazem parte da história do processo educacional das crianças brancas das camadas populares, de classe média e alta e,

ainda, possibilitaram modos diferentes de ensinar e de educá-las, ampliando suas visões de mundo através do ato de narrar suas vivências e conhecimentos sobre a vida. Por mais que a população branca tente mascarar a importância da presença das mulheres negras na esfera educacional, foram elas que, de modo informal, educaram as crianças brancas, e foi nesse enredo que se desenvolveram como sujeitos. Nas palavras de Tais Pereira de **Freitas** (2017), em seu livro *Mulheres Negras na Educação Brasileira*, educar é:

[...] também permitir que a criança acesse os conhecimentos acumulados pelas gerações anteriores e que possibilitam que ela desenvolvesse-se nesse ambiente físico e social. Constitui-se processo que não ocorre apenas em ambiente escolar, com professor e aluno em espaço destinado para tal fim, mas compõe-se de dimensões que vão desde como alimentar-se, vestir-se e falar até ao comportamento esperado em situações diversas. Essas aproximações apontam para o significado que atribuo à educação informal. (**FREITAS**, 2017, p. 43).

As crianças aprendiam pela

[...] vivência em sociedade a partir do convívio com adultos, sendo eles as suas referências [...] não havia um processo de aprendizagem e socialização formalmente estabelecido, mas as crianças eram criadas e educadas no ambiente familiar. (**FREITAS**, 2017, p. 43).

Fica evidente a importância da presença das amas de leite nas casas grandes dos senhores colonizadores e foram elas que “[...] constituíram-se personagens da educação no Brasil [...] que se processa no cuidado com a socialização primária da criança, favorecendo as condições para que ela aprenda as vivências da sociedade em que está inserida.” (**FREITAS**, 2017, p. 45).

As amas era fundamentais no processo de socialização primária das crianças branca, cuidando de seu desenvolvimento, *ensinando* as primeiras palavras, brincadeiras e diversões, *corrigindo* os comportamentos, enfim, *educando-as* para os primeiros passos na sociedade de

então. E, durante esse processo, porque não falar da possibilidade de que elas irem tecendo os ideais de liberdade para o povo negro junto às crianças das quais cuidavam, instigando o pensamento abolicionista, fazendo surgir nessas crianças questionamentos (mesmo primários) acerca da igualdade, da necessidade de liberdade. (**FREITAS**, 2017, p. 47, grifos do autor).

Portanto torna-se irredutível não conceber que as mulheres negras, como amas de leite, foram as primeiras professoras das crianças brancas, ensinando-as, corrigindo-as e educando-as de acordo com os conhecimentos advindos da cultura africana.

**Gomes** (1999, p. 55) coloca: “A mulher negra professora se defronta com muitos conflitos para a construção de sua identidade e o estabelecimento de sua condição de mulher e profissional [...]”, entretanto, “[...] nem sempre essa complexa realidade e todas as pressões às quais é submetida conseguem desfigurar a sua autoimagem. Sua consciência avança.” Ser mulher negra e profissional da educação é estar em constante interação com as multiplicidades das relações sociais, raciais e culturais que integram a sociedade brasileira e que afetam diretamente a sua constituição identitária no viés da identidade pessoal e profissional. Na minha concepção, observo que todas as profissionais partícipes são docentes. Mesmo possuindo atribuições e cargos distantes, cumprem com o papel de serem professoras que ultrapassam os cargos de professora auxiliar e de auxiliar de sala. Apesar de existirem as hierarquizações e as disparidades salariais, suas narrativas evidenciam que assumem a postura de professora/educadora mesmo ocupando o cargo que estão, de acordo com as relações de poder, abaixo dos demais, que é o de auxiliar de sala. Todas as profissionais desenvolveram narrativas de vida diferentes compostas por experiências e vivências que atravessaram seus corpos negros, o processo de ressignificação de suas identidades e o modo de compreender o que é ser uma mulher negra na sociedade brasileira, em particular exercendo sua função na área da educação infantil.

As experiências relatadas pelas mulheres negras caracterizam-se por serem, em determinados pontos, congruentes e noutros, não; algumas possuem o mesmo tempo de serviço como efetivas na Educação: duas profissionais tem 14 anos; duas 15 anos; duas 23 anos e duas

29 anos. A profissional que está presente há mais tempo, no âmbito educacional, possui 32 anos; as demais profissionais negras variam entre 21 e 25 anos. No que consiste no tempo de atuação na educação infantil, exercendo seus cargos e atribuições efetivas na Rede Municipal de Florianópolis, os números ganham mais proximidades: uma atua há 32 anos; uma, há 25 anos; uma, há 21 anos; quatro atuam há 13 anos; uma, há nove anos; uma, há sete anos; duas, há quatro anos; e uma, há três anos na área. Nesse contexto, exceto uma profissional que se encontra há 25 anos, na educação e na educação infantil, ocupando o cargo de auxiliar de sala, o restante primeiramente iniciou como uma profissional adquirida em caráter temporário (ACT) e, em seguida, passou a ser efetiva.

Muitas delas ocuparam outras funções e cargos no âmbito educacional antes de serem efetivadas por meio dos concursos na Rede Municipal de Florianópolis: algumas foram sempre professoras regentes, como menciona Tereza de Benguela (março/2019): *“Sim, sempre como professora, nunca fui professora auxiliar ou só auxiliar, sempre estive à frente.”* Outras iniciaram seus percursos sendo professoras do ensino fundamental e, também, houve quem iniciou um curso técnico e, no meio do caminho, descobriu sua vontade de estar habitando os espaços da educação infantil:

*[...] na educação, eu tenho 15 anos de experiência de tempo de serviço, trabalhei 7 anos em uma conveniada, comecei como auxiliar de sala, 2 anos eu trabalhei como auxiliar de sala, depois eles me contrataram como professora. Trabalhei cinco anos, aí eu saí da unidade por conta que eu passei no concurso, né, para auxiliar de sala efetiva, e já trabalho há 7 anos na rede. (EVA, 2019).*

*[...] em 1990, eu me inscrevo no processo seletivo de Biguaçu, eu trabalho como ACT, na época carteira assinada, no final do ano tem concurso, eu faço e passo [...] quando iniciei, foi no ensino fundamental, eu era professora de quarta série, só queria quarta série, não queria outra turma [...]. (LAUDELINA, 2019).*

*Em 1987, eu tinha 18 anos, eu fiz o concurso para auxiliar de sala, na época era de auxiliar de berçário, fui e fiz concurso para auxiliar e passei*

*em primeiro lugar e vim trabalhar aqui no NEIM [...] aí fiquei 87, 88, 89 e 90 como auxiliar de sala. Como falei para você, antigamente eu fazia eletrotécnica, aí desisti e fui fazer Magistério [...], aí fiz o concurso para ser professora e passei. Como eu gostava muito de alfabetizar, eu trabalhei três anos com alfabetização. Eu adoro alfabetização, principalmente na primeira série, trabalhei com a terceira série, mas não era muito minha praia, trabalhei com a segunda, e aí voltei para o NEIM, como professora auxiliar há 10 anos passados [...]. (MARIA, 2019).*

*Estou há 13 anos na prefeitura, desde 2006. Trabalhei 1 ano em um centro social urbano no Saco dos Limões, então são 14 anos de educação. Quando eu terminei a faculdade, eu fiz 2 concursos para professora, não passei porque sou muito ansiosa, nervosa, a mão começa a suar etc. (CAROLINA, 2019).*

Como podemos perceber, os modos de entrada no universo da educação e da educação infantil foram distintos para cada profissional. Seus percursos de vida e formativos são singulares e adentraram, em média, no âmbito educacional, como profissionais da área, desde meados dos seus 20 anos de idade para mais. É relevante mencionar que, durante seus caminharas na educação, ocorreram mudanças de cargos e atribuições: das 12 profissionais negras, seis mantêm-se ocupando o mesmo cargo de quando iniciaram sua carreira profissional como auxiliar de sala; uma profissional começou como auxiliar de sala e hoje está como professora regente; uma iniciou como professora do ensino fundamental e, atualmente, é professora regente; duas eram auxiliares de sala e estão como professoras auxiliares da educação infantil; uma profissional ocupa o cargo de auxiliar de sala, mas está exercendo a função de diretora numa unidade educativa localizada na região central de Florianópolis; por fim, uma profissional que, desde quando era ACT, sempre ocupou o cargo de professora regente.

O processo de se constituir profissional da educação e de habitar esse espaço, para algumas das entrevistadas, foi uma opção, uma escolha mesmo; para outras, o “encontrar-se” na educação ocorreu de modo diferente. Quando pergunto: *o que fez você se tornar uma profissional da educação infantil?*, as respostas e posicionamentos foram variados: “[...] por incentivo da minha mãe, ela dizia que eu tinha perfil,

*mas eu não enxergava isso [...]” (CAROLINA, 2019). Outra profissional expôs que, desde pequena, cuidava de crianças e que esse foi o motivo o qual despertou a paixão pela profissão: “[...] fui auxiliar de sala desde pequena, sem querer eu trabalhei quando eu tinha nove anos na ONG perto da minha casa fui ajudar a cuidar das crianças na época eram meus irmãos [...]” e ainda complementa: “Sempre ameí a educação infantil [...]” (AQUALTUNE, 2019), pelas palavras de outra profissional: “[...] me achei na educação infantil, acho que não saberia fazer outra coisa [...]” (MARIA, 2019). Para outras profissionais, o caminho para a educação e para a educação infantil ocorreu de outro modo:*

*[...] não era nenhuma pretensão ser professora, que seria minha última opção, achava que era algo que não estava no meu caminho para ser, eu queria muito ser jornalista, tinha outros caminhos assim, mas nunca pensei em ser professora, era o sonho da minha mãe que é costureira aposentada, ela sempre falou disso, eu dizia “deus que me livre não quero de jeito nenhum”, eu acabei indo por esse caminho e depois me apaixonei e estou até hoje [...]. (MARIANA, 2019).*

*Então, quando eu era criança, quando eu tinha 7 anos, eu brincava de ser professora, né, e eu cresci e não quis ser mais professora. Quando eu vim fazer o magistério aqui em Florianópolis, foi muito engraçado porque eu fui fazer magistério porque não tinha matemática, física e nem química, porque eram as disciplinas que eu odiava e eu pensei, nossa, é beleza para mim e por esse motivo eu fui fazer e comecei a fazer e me apaixonei, e vi que eu não sabia fazer outra coisa sem ser professora. (DANDARA, 2019).*

*Olha, eu vou ser bem sincera, quando eu fiz o magistério, em 1998, eu não tinha essa noção de educação infantil, não era minha opção porque não eu entendi o que que era educação infantil, mas aí depois dessa minha segunda experiência que eu fui para o fundamental que eu voltei para educação infantil é a essência eu acho que você está trabalhando com aquela criança que vem de um outro ambiente doméstico e vai se inserir na sociedade e eu acho que é muito valioso o nosso trabalho, né, mesmo que a sociedade não te veja como professora, te veja mais como uma tia que está enraizado [...]. (NA AGONTIMÉ, 2019, grifos nossos).*

*Olha, criança para mim é tudo, é o comecinho, desperta tanta coisa, tanta coisa. É tanta coisa junto, é tão legal, assim, a criança despertando para o*

mundo, para vida, para perguntar, assim tu pode possibilitar tanta coisa para as crianças que acho que é mágico. Criança, para mim, é mágico, estão com a porta aberta, sabe, tanto para as coisas boas quanto para as coisas ruins, então, eu quero possibilitar coisas boas para elas, né, e eu acho que, assim, eu sendo uma professora negra, que legal, ela passou por mim, né, ela teve esse contato ela. Acho que é bem importante eu aqui no meio de várias professoras, 99,9% são brancas, eu não sou importante aqui? Sou sim, eu não sou mais uma, eu sou a outra pessoa. Lógico, minha cor, o meu tom de pele, com a minha negritude, com a minha história de vida, é importante isso, as crianças têm que ter essa mescla, essa diversidade toda. (TEREZA, 2019, grifos nossos).

Engraçado, desde pequenininha, assim, eu vejo agora com as crianças que elas querem ficar mais do nosso lado, querem ajudar a professora desde a distribuição de folha de materiais, eu sempre fui bem grudada aos profissionais na creche quando eu era pequena, eu sempre tive uma paixão enorme por criança, adoração pelos profissionais, pelas minhas professoras e o meu irmão era professor, minha irmã era professora, então acho que isso tudo também fez eu enxergar o mundo da educação com outros olhos ter mais amor. Eu amo o que eu faço [...]. (EVA, 2019, grifos nossos).

As passagens evidenciam que algumas profissionais, desde a infância, almejavam estar presente na área educacional, outras simplesmente “descobriram” a profissão após algum acontecimento, como demonstra Mariana Crioula em sua resposta. Independentemente de quais contextos as impulsionaram a estarem atuando na educação, o que fica mais perceptível é que todas hoje afirmam fazer do seu ofício um modo pelo qual buscam modificar, mesmo que minimamente, a vida das crianças e seus modos de conceberem o mundo a sua volta.

## TECENDO ALGUMAS REFLEXÕES FINAIS OU SERIA O COMEÇO PARA MAIS UMA CONVERSA?

Discursos e práticas do colonialismo continuam presentes no Brasil. Por meio de falácias ideológicas, como é o caso da democracia racial

e da ideologia do branqueamento, a sociedade eurocêntrica busca difundir uma realidade para a população que é uma mentira: que o racismo não estrutura as relações sociais e não age como um mecanismo de repressão e de perpetuação das desigualdades das quais racializam e segregam o povo negro, indígena, quilombola e de outros grupos étnico-raciais. Engana-se totalmente quem pensa na ideia que, de fato, vivenciamos em uma democracia racial, pois, ao contrário do que se expõe de modo mentiroso, as condições de vida e as oportunidades para as/os negras/negros, no país, são tecidas no bojo das dissonâncias de oportunidades nos âmbitos educacionais, profissionais e pessoais. Uma realidade muito diferente vivencia a população branca, que tem, a seu favor, o acesso às oportunidades devido à cor de sua pele que o privilegia, intitulado-o como ser universal, e isso sinceramente me causa aversão.

A constituição identitária étnico-racial das novas Antonietas de Barros foram atravessadas por momentos de negação e de aceitação acerca do pertencimento racial. Assumir-se como negra e como mulher negra na sociedade é estar ciente de que será alvo do racismo duas vezes: primeiro, por ser negra; e, segundo, por ser mulher negra. Todas as histórias de vida das profissionais negras demonstraram ser marcadas por períodos nos quais se reconheciam, desde a infância, como negras, mas sem um nível de aprofundamento acerca de como o racismo estava presente em sua vida, estruturando suas relações sociais. Entretanto, na maior parte das narrativas, observei falas próximas que são provenientes dos diferentes percursos de vida e formativo os quais evidenciaram que se foram reconhecer como mulher negra, após determinados acontecimentos pessoais que as deslocaram para essa compreensão de ser negra em um país que é racista.

Tornar-se profissional da educação infantil, para algumas, foi uma escolha; para outras, um querer estar presente num espaço em que possam construir uma educação para a humanização, que seja pautada na equidade, na alteridade e na igualdade, pois, se as crianças brancas não nascem racistas, mas sim acabam sendo transformadas, um dos meios pelos quais essa realidade pode ser alterada é a Educação das Relações Étnico-Raciais e a mudança de postura das/dos profissionais brancas/os, a partir do momento em que reconhecerem seu *locus* de

privilégio e comecem o processo de se despirm de seus corpos brancos do racismo que está arraigado em seu pensamento.

Devemos, nós pesquisadoras/pesquisadores brancas/os, descortinar essa ótica das hierarquizações existentes, os meios da perpetuação do racismo e das relações de poder, da inferioridade e da superioridade, com o intuito de incutir, no indivíduo, uma visão política, cultural e social diferente da que se possui no presente momento, na qual o negro é motivo de chacota, de piadas discriminatórias e de injúrias raciais. O intuito das pesquisas, no âmbito das relações étnico-raciais, toca na necessidade de ressignificar atitudes, pensamentos e ideias referentes à população negra no contexto brasileiro, uma vez que possuem vozes que devem ser ouvidas e não silenciadas, são detentoras de muita riqueza cultural e social que foram compartilhadas – de forma escravocrata – nessa sociedade que infelizmente é racista. Porém não nos esquecemos que existem corpos brancos e negros antirracistas em transformação e que o ato de resistência não deve ser esquecido.

## REFERÊNCIAS

---

ARRAES, Jarid. **Heroínas negras brasileiras**: em 15 cordéis. São Paulo: Polén, 2017.

COLLINS, Patricia Hill. **Pensamento feminista negro**: conhecimento, consciência e a política do empoderamento. São Paulo: Boitempo Editorial, 2019.

CUNHA, Fabienne Neide da. **Profissionais negras na Educação Infantil da Rede Municipal de Florianópolis**: narrativas que reverberam resiliência. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2019. 239 f.

DIANGELO, Robin. **Não basta não ser racista**: sejamos antirracistas. Tradução Marcos Marcionilo. São Paulo: Faro Editorial, 2018.

DUARTE, Rosália. Entrevistas em pesquisas qualitativas. **Educar**, Curitiba, n. 24, p. 213-225, 2004.

FREITAS, Tais Pereira de. **Mulheres negras na Educação Brasileira**. Curitiba: Appris, 2017.

GOMES, Nilma Lino. Professoras negras: trajetória escolar e identidade. Cad. CESPUC de Pesquisa, Belo Horizonte, n. 5, p. 55-62, abr. 1999. (Série Ensaios).

HARAWAY, Dona. Saberes localizados: a questão da ciência para o feminismo e o privilégio da perspectiva parcial. **Cad. Pagu**, Curitiba, n. 5, p. 7-41, 1995. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?down=51046>. Acesso em: 10 nov. 2020.

BELL HOOKS. **Erguer a voz**: pensar como feminista, pensar como negra. Tradução de Cátia Bocaiuva Maringolo. São Paulo: Elefante, 2019.

BELL HOOKS. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. Tradução Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação**: episódios de racismo cotidiano. Tradução Jess Oliveira. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

LADSON-BILLINGS, Gloria. Discursos racializados e epistemologias étnicas. In: DENZIN, Norman Kent; LINCOLN, Yvonna Sessions. **O planejamento da pesquisa qualitativa**: teorias e abordagens. Tradução de Sandra Regina Netz. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 259-279.

MOITA, Maria da Conceição. Percursos de formação e de transformação. In: NÓVOA, António (org.). Vida de professores. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1995. (Coleção Ciências da Educação).

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. O que é uma educação decolonial? **Nuevamérica**, Buenos Aires, v. 149, p. 35-39, 2016. Disponível em: <http://www.nova-america.org.br/ong/wp-content/uploads/2019/07/0149.pdf>. Acesso em: 18 dez. 2020.

RIBEIRO, Djamila. **Pequeno manual antirracista**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

SANTANA, Patrícia Maria de Souza. **Professores (as) negros (as) e relações raciais**: percursos de formação e transformação. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Conhecimento e Inclusão Social em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2003. 176 f.

SPINK, Peter Kevin. Pesquisa de Campo em Psicologia Social: uma perspectiva Pós-Constructivista. **Psic. Soc.**, São Paulo, v. 15, n. 2, p. 18-42, jul./dez. 2003.

SCHUCMAN, Lia Vainer. **Entre o encardido, o branco e o branquíssimo**: branquitude, hierarquia e poder na cidade de São Paulo. vol. 1. São Paulo: Annablume, 2014.

# PRINCÍPIOS E EXIGÊNCIAS PARA UMA EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

Lindberg Nascimento Júnior<sup>1</sup>

## INTRODUÇÃO

---

O quê, das relações étnico-raciais, interessa à educação geográfica? Responder a essa questão pode, de início, auxiliar na definição do papel da ciência geográfica na luta antirracista pelo processo educativo, ou colocar os métodos, os objetivos e as finalidades construídos historicamente pelo campo ao crivo do debate.

É de ambos os caminhos que o presente texto oferece conexões e combinações para que o trato das relações étnico-raciais na Geografia seja possível, sem tirar do centro a natureza da questão, a particularidade e a parcialidade do saber geográfico. É também por essas possibilidades que tenho encaminhado um exercício de docência e do debate racializado da educação geográfica.

O sentido é de que, desde 9 de janeiro de 2003, dia em que a Lei n. 10.639 foi promulgada, uma série de dispositivos legais (BRASIL, 2003; 2004a; 2008) desencadearam um conjunto de processos substanciais e primordiais para estabelecer uma política educacional

---

<sup>1</sup> Professor Adjunto A do Departamento de Geociências da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). *E-mail:* [lindberg.junior@ufsc.br](mailto:lindberg.junior@ufsc.br)

voltada à afirmação da diversidade cultural, concretizada a partir da Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER). A Geografia não poderia ficar de fora desse avanço, seja ela desenvolvida como disciplina na escola básica, ou nos cursos de graduação, nas instituições de ensino superior.

Efetivar os parâmetros legais, particularmente na Geografia, requer incorporar debates que sejam encaminhados a contemplar tanto a diversidade étnico-racial e cultural dentro dos processos da produção do conhecimento, como também abrir possibilidades para efetivar um saber mais adequado à realidade concreta e socialmente compromissado com a luta antirracista.

Esse posicionamento, crítico, tende a construir viradas epistemológicas e transformações orientadas para dimensionar relevância da luta de classes, do patriarcado, da colonialidade, da racialização, das interseccionalidades, da corporeidade em seus projetos de significação, no Brasil contemporâneo. Por isso, o processo também tende a qualificar o sentido geográfico do cumprimento da Lei, não restringindo a um conteúdo particular ou a disciplinas específicas.

Essa crítica é descrita por **Morais e Nascimento Júnior**<sup>2</sup> (2020, p. 60), quando afirmam que a persistência de uma ideia equivocada de que a Lei requereu impactos apenas nas disciplinas de História, de Educação Artística e na Literatura, como se fosse possível abordar as histórias e as culturas afro-brasileiras e indígenas somente pela história, pelas artes e pela literatura. Isso evidencia também uma narrativa que limita negros e indígenas ao exotismo, tão nefasto sobre esses até o presente, além de desobrigar o conjunto dos componentes curriculares do compromisso com a ERER. E, não à toa, a/o leitora/o deve-se deparar com grifo preto, como uma das medidas que optamos por utilizar para demarcar uma produção de autoras/es negras/os, inclusive geógrafas/os.

Por esse caráter, a educação geográfica das relações étnico-raciais, assim denominada, não é uma proposta inovadora, mas uma

---

<sup>2</sup> Este texto destacará em negrito as/os autoras/res negras/os como forma de reivindicação de enegrecer as/os intelectuais negras/os.

adjetivação da EREER com uma particularidade que está na finalidade do reconhecimento da consciência espacial-cidadã (NOGUEIRA; CARNEIRO, 2008) e da construção de uma mente geográfica (MASSEY, 2017). Como tal, ela pode oferecer mudanças das condições, dos contextos e das redes de relações sociais na diversidade étnica e racial em suas espacialidades (relativa às práticas espaciais) e geograficidades (associado ao caráter ontológico do ser humano no mundo) (KATUTA, 2007).

Esse argumento é inicialmente fundamental para garantir que ela – a EREER – possa ser desenvolvida por geógrafas/os e, por isso, atentar que sua operação não pode ser reduzida à déficits formativos, mas fundamentalmente pelo caráter dos processos formativos educacionais de cidadãs/ãos orientadas/os para a efetivação de outro projeto de sociedade. Para desenvolver esse argumento, indica-se que os elementos dessa abordagem sejam melhor apreendidos a partir de *princípios* (que orientam a transformação social e as definições alternativas de projetos de sociedade) e de *exigências* (entendidas por reposicionamentos dos fundamentos teórico-metodológicos que provocam mudanças nas formas de aprender e de ensinar).

A inspiração é fundamentalmente baseada nas contribuições da professora Petronilha Beatriz Gonçalves e **Silva** (2007) e nos atravessamentos históricos que possibilitaram as reflexões propostas, fundamentalmente associados por ser filho, nordestino, negro, produto das políticas cotas e, mais recentemente, esposo e pai.

Nesses aspectos, parte de minha formação identitária é relativa à consciência racial, construída a partir da entrada no ambiente universitário. Foi nesse espaço que tive contato com leituras, grupos de estudos, laboratórios e coletivos negros, que revelaram as questões raciais como decisivas para começar um processo lento de reconhecimento, mas poderoso em assumir uma identidade que foi, por mim, conhecida somente quando cheguei ao Paraná.

Destaco o caráter local e relacional do conceito de raça e do caráter da heteroidentificação. Inicialmente, na Bahia, eu estava um sujeito e, quando mudamos (minha mãe, irmã e eu), a realidade muda, e eu passo a ser um sujeito baiano e negro. Não que isso fosse negativo,

mas, para uma adolescente de 13 anos, significava construir um novo posicionamento com e no mundo, e que teve um outro arranjo com as leituras sobre as questões raciais no Brasil.

De fato, a universidade está para um espaço seletivo, desigual e violento, sobretudo para grande parte das pessoas empobrecidas e marginalizadas, e, por isso, políticas e ações afirmativas (de entrada e de permanência no ensino superior) sempre serão concebidas como um instrumento que garante direitos a essa população. No meu caso, as cotas raciais foram minha realidade na graduação, quando ingressei no curso de Geografia, na Universidade Estadual de Londrina, e como docente, no Departamento de Geociências da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

Então o significado de pesquisar relações étnico-raciais passa por esses atravessamentos, que direcionam para os princípios da educação geográfica como uma medida de escolha política e afetiva. Essa condição é qualitativamente ampliada, na condição de esposo e pai, que fazem repensar que as questões raciais estão indissociáveis das questões de gênero, social e educacional, e que oferece a possibilidade de construir uma universidade cada vez mais inclusiva, equitativa, dialógica e que esteja orientada por princípios antirracistas, antissexistas e anticapitalistas.

Esse fim tem sido atualmente fomentado graças à participação de grupos como Alteritas - Diferença, Arte e Educação, e do Projeto de Extensão Cartografia-Histórica da África –recursos didáticos, disseminação e formação docente para educação afro-brasileira e africana, o qual, junto com estudantes, temos fomentado, pelo papel social da universidade pública, a importância da conscientização racial para emancipação cidadã de estudantes e professoras/es.

Para detalhar essa discussão, o objetivo do texto é refletir sobre princípios e exigências para a construção de uma abordagem educacional geográfica orientada pelas questões étnico-raciais. O ponto de partida é colocar o saber geográfico como abertura do debate, por questionamentos sobre história, cultura e racialidade. A finalidade é o combate ao racismo e à desigualdade racial, com valorização e reconhecimento da cultura e da história afro-brasileira.

Apresenta-se inicialmente o caráter dos princípios que abrangem a educação geográfica das relações étnico-raciais. Nesta seção, organizamos os três elementos que indicam as possibilidades dos pontos de partida e de chegada de uma abordagem educacional antirracista de base geográfica e que dialoga com as epistemologias feministas negras, a saber: reconhecimento, medida e diálogo.

Em seguida, discute-se o desenvolvimento de exigências (epistemológicas, éticas e pedagógicas), entendendo-as em uma triangulação dialética e como uma maneira de engendrar reorganizações dos métodos, com avaliações críticas à produção do conhecimento, e reposicionamentos para reflexão das práticas espaciais que envolvem o cotidiano da escola e da formação universitária. Nesse momento, destacamos a importância das epistemologias feministas negras em revelar relações assimétricas de poder, no processo e nas formas de ensinar e de aprender Geografia. Finaliza-se o texto com as considerações finais.

## DOS PRINCÍPIOS PARA UMA EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA ANTIRRACISTA

---

A EREER pode ser praticada inicialmente, a partir da Geografia, como chave de entrada de conteúdos que partem do cotidiano vivido e daquilo que realmente existe na realidade concreta. Por isso seus *princípios* devem ser entendidos como um processo que define quais valores e saberes precisam ser reconhecidos, retomados, eliminados, valorizados e transformados, e organizando, como início de um movimento de transformação social e civilizatórios, a valorização da diferença, a garantia dos direitos sociais e a superação de relações assimétricas de poder em todas as dimensões da vida.

A construção desse conhecimento parte também do pressuposto de que a educação serve para a formação de seres que sejam mais humanos (FREIRE, 2005; 1997), ou seja, mulheres e homens cidadãos/os que estejam comprometidos com a discussão de questões de interesse

geral (coletiva), sobretudo utilizando a participação no espaço público como instrumento de luta (**SILVA**, 2007).

A capacidade de reconhecer e de valorizar visões de mundo, experiências históricas, contribuições dos diferentes povos que têm formado a nação é então construída a partir da negociação das prioridades (MASSEY, 2017), que, coordenada pelos diferentes interesses, propósitos, desejos e proposição de políticas dos indivíduos em ação, contemplem efetivamente a equidade social, sexual, étnica, racial e de origem (**SILVA**, 2007).

De fato, trata-se de uma educação de base crítica-cidadã, e, por isso, a Geografia, há algum tempo, tem apresentado elementos, ferramentas e estratégias de efetivação teórica e prática dessa abordagem. A título de exemplificação, Freire (2005 [1979]) já colocava a necessidade da construção de uma consciência transformadora da realidade, uma vez que o

[...] desenvolvimento de uma consciência crítica que permite ao homem transformar a realidade se faz cada vez mais urgente. Na medida em que os homens, dentro de sua sociedade, vão respondendo aos desafios do mundo, vão temporalizando os espaços geográficos e vão fazendo história pela sua própria atividade criadora. (FREIRE, 2005, p. 33).

Mas, quando se direciona à educação das questões étnico-raciais, o processo educativo tende a pôr em destaque, além da crítica (possibilidade de transformação social), as vozes, os sentidos, os significados, os corpos e as cores de povos que foram silenciados no decorrer da história. A EREER, nessa perspectiva, promove um reencontro da educação com ela mesma e, por isso mesmo, ela não pode ser entendida como mais um tipo ou uma nova abordagem educativa, pelo contrário, ela é a própria educação de fato.

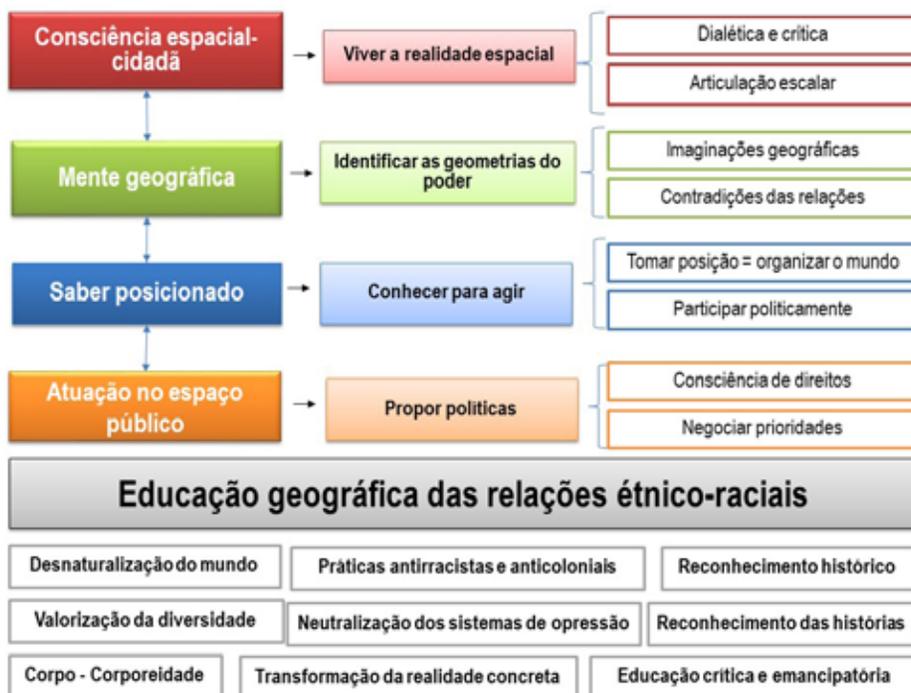
O debate não é novo, pois qualificar a EREER, na Geografia, é encontrar a particularidade que interessa às/aos geógrafas/os, ou como o processo educativo pode ser realizado a partir do saber geográfico. A definição é, portanto, simples, uma adjetivação para enfatizar o papel e a relevância da Geografia na construção do processo educativo,

incorporando inclusive as questões relativas ao debate clássico e contemporâneo, como já tem sido desenvolvido por **Ratts** (2015), **Santos** (2010, 2007), **Anjos** (2014, 2015), **Souza** (2016), Ferracini (2012, 2018, 2020), Bastos (2020), Braga Jr. (2020), Silva *et al.* (2020) e **Souza** e Santos (2020), mas, para qualificar algumas particularidades, vale destacar dois aspectos que caracterizam essa abordagem educacional na Geografia. Essa articulação é esquematicamente apresentada na Figura 1.

O primeiro aspecto está associado à importância de entender que uma educação geográfica trata fundamentalmente do processo de humanização do ser humano a partir da formação de uma consciência espacial-cidadã (NOGUEIRA; CARNEIRO, 2008), que não é uma consciência sem contexto, sem chão, abstrata, mas a que nasce e se constrói a partir dos modos de vida, baseado no que se vive, como se vive e de como se pode viver na realidade concreta. Trata-se de uma consciência que é política, portanto, de classe, sendo constituída a partir das relações entre estrutura e conjuntura, sociedade e natureza, ser humano e mundo, realidade e cotidiano (NOGUEIRA; CARNEIRO, 2008, p. 93).

Na perspectiva, trata-se de uma consciência que é produto de uma construção social que é produzida a partir das condições materiais de existência, dos seres humanos e de seus lugares, como uma relação escalar que vai do corpo ao entorno imediato, próximo, distante e remoto. Em outras palavras, é uma consciência que resulta do entrelaçamento das relações de trabalho e de produção, de suas tensões e de seus conflitos, ou, em síntese, das situações e modos de vida na realidade concreta; essa, entendida como uma totalidade dialeticamente estruturada (NOGUEIRA; CARNEIRO, 2008, p. 93), a partir das elaborações étnico-raciais que se fazem presentes.

**Figura 1** – Esquema conceitual para uma proposta de educação geográfica das relações étnico-raciais



Fonte: Elaborada pelo autor

Reside, nesse aspecto, a relação umbilical entre o conhecimento e a compreensão das ordenações espaciais, que oferece não somente a identificação de múltiplas espacialidades das coisas e das pessoas no mundo, mas também de suas geograficidades, das dimensões ontológicas do

[...] o ser-estar espacial do ente – pode *ser humano*, um objeto natural ou o próprio espaço (quando este é posto diante da indagação: o espaço, o que é, qual a sua natureza) – seja qual for o caráter de sua qualidade. No caso do *ser humano*, a geograficidade é a forma como a hominização enquanto essência do metabolismo exprime sua existência na forma do espaço. A geograficidade do *ser humano* é então a forma como a liberdade da necessidade emerge e se realiza através

da forma concreta de existência espacial na sociedade. (MOREIRA, 2004, p. 33-35, grifos nossos).

Esse processo de formação da consciência (que é crítica, cidadã e espacial) pressupõe a concretude no contexto da realidade histórico-sócio-cultural do mundo, e o sentido de cidadania participativa, democrática e da união de processos da vida real incorpora experiências, sentidos, significados e representações – inclusive reflexos ideológicos e ecos desse processo na vida (FREIRE, 2005; 1997; NOGUEIRA; CARNEIRO, 2008).

É desse ponto que se pode pensar que existe concomitância entre a construção da consciência espacial-cidadã e o desenvolvimento de uma mente geográfica (MASSEY, 2017). Ao passo que o ser humano é consciente de suas espacialidades, organiza-se também um processo de raciocínio que se ativa a partir de questionamentos. Esse caráter evidencia um pensamento que expõe as contradições das imaginações geográficas dos lugares, colocando, no crivo da análise e do debate, o conjunto de narrativas, de discursos e de sentidos de mundo que resultam das geometrias do poder – relações assimétricas de dominação, de apropriação, de hegemonia, de agentes sociais etc. (MASSEY, 2017).

Estimular a construção de mentes geográficas, identificando as geometrias do poder, por exemplo, é a maneira pela qual é possível entender como a produção pelo espaço acontece, de como mundo é e pode ser construído, organizado, imaginado e transformado. Trata-se de trabalhar, de forma combinada, os conjunto de conceitos, os conhecimentos e as linguagens a favor da construção da habilidade de saber pensar o espaço, para ordená-lo e, em seguida, intervir e transformar (LACOSTE, 1989; KATUTA, 2007).

Talvez por essas características, a educação popular, nos termos de Brandão (1982), seria o modelo mais avançado e integrado dessa abordagem no sentido da promoção de questionamentos das origens e dos fundamentos das imaginações geográficas. Nesse sentido, a educação geográfica abre possibilidades para expor contradições e, basicamente, vira uma estratégia ativa para produção de um conhecimento real, transformador e emancipatório.

Desse argumento, é importante recuperar a ideia de **Santos** (2010) que, no sentido do aprender e do ensinar, destaca que a Geografia é um conhecimento que serve para posicionar o mundo e se posicionar no mundo. Nas palavras do autor,

[...] precisamos assumir uma dupla acepção do que chamamos “se posicionar no mundo”: (i) *conhecer sua posição* no mundo, e para isto o indivíduo precisa conhecer o mundo; (ii) *tomar posição* neste mundo, que significa *se colocar politicamente* no processo de construção e reconstrução desse mundo. Se posicionar no mundo é, portanto, conhecer a sua posição no mundo e tomar posição neste mundo, *agir*. Saber Geografia é saber onde você está, conhecer o mundo, mas isto serve fundamentalmente para você agir sobre esse mundo no processo de reconstrução da sociedade: *se apresentar para participar*. (**SANTOS**, 2010, p. 143-144, grifos nossos).

O segundo caráter da educação geográfica das relações étnico-raciais é de fato apreendida a partir de como os ensinamentos e aprendizagens acontecem desde quando as mulheres e os homens, ao longo de suas vidas, fazem e refazem seus jeitos de ser, viver, pensar, e o envolve em trocas de significados com outras pessoas de diferentes faixas etárias, sexo, grupos sociais e étnico-raciais, experiências de viver que se situam nos contextos das culturas, dos choques e das trocas entre jeitos de ser, de viver e de se relacionar. Relações inclusive que são embutidas ou internalizadas de sentimentos de inferioridade e superioridade (**SILVA**, 2007).

É importante estabelecer as contribuições de epistemologias feministas negras, uma vez que, para essa abordagem educacional, as categorias raça, classe e gênero – entendidas a partir da interseccionalidade e movimentadas por ela – podem ser organizadas como instrumentos analíticos entrelaçados e que ajudam a definir, no campo das geometrias do poder, as contradições, as opressões e os privilégios.

A interseccionalidade, assim, auxilia a entender as bases estruturais de dominação e de subordinação e, com isso, elucidar como outras maneiras de pensar não podem estar desacompanhadas de novas maneiras de agir (**COLLINS**, 1989). Aliás, sem compreender a(s) interseccio-

nalidade(s), qualquer possibilidade de mudança é incompleta, pontual e passageira, pois

[...] focar nos arranjos particulares que raça e gênero têm em nosso tempo e lugar, sem ver essas estruturas como dimensões às vezes paralelas e às vezes interligadas da relação mais fundamental de dominação e subordinação, pode, temporariamente, aliviar nossa consciência. Entretanto, embora tal pensamento possa levar a reformas sociais de curto prazo, é simplesmente inadequado para a tarefa de provocar transformações sociais de longo prazo. (**COLLINS**, 1989, p. 26, tradução nossa)<sup>3</sup>.

Se a interseccionalidade é importante para a efetivação desse conhecimento e dessa educação, ela não deve operar sem considerar a importância de *outsideres within*. Sobre esse aspecto, Collins (1989, p. 26, tradução nossa) explica que, para chegarmos àquele “[...] pedaço do opressor que está plantado profundamente em cada um de nós”<sup>4</sup>, precisamos também mudar nossos comportamentos diários. Por isso, transcender as barreiras da raça, classe e gênero, é, ao mesmo tempo, construir coalizões que trarão mudanças sociais efetivas e objetivas.

Além disso, como as relações interseccionais são mediadas por conflitualidades (muitas vezes reduzidas às formas de violência, em sistemas de opressão), para rompê-las, elas devem estar sempre subsidiadas pela promoção de políticas públicas, pela consciência social (coletiva e individual) e espacial-cidadã (especialidades e geograficidades).

Nesse aspecto, a construção de uma sociedade justa, equitativa, com um ambiente de qualidade e que seja culturalmente diverso, só deve ser garantido por um caminho revolucionário que transforme as

---

<sup>3</sup> “To focus on the particular arrangements that race or class or gender take in our time and place without seeing these structures as sometimes parallel and sometimes interlocking dimensions of the more fundamental relationship of domination and subordination may temporarily ease our consciences. But while such thinking may lead to short term social reforms, it is simply inadequate for the task of bringing about long term social transformation.” (**COLLINS**, 1989, p. 26).

<sup>4</sup> “To get at that ‘piece of the oppressor which is planted deep within each of us’, we need at least two things.” (**COLLINS**, 1989, p. 26).

relações de poder e de produção e, junto com elas, os mecanismos dos sistemas de opressão. E, considerando os patamares atuais de sociedade, a resolução e a avaliação de problemas e práticas relacionadas à diversidade e às culturas indígenas, afro-brasileiras e africanas, na escola, será possível, na medida em que a questão étnico-racial, de gênero e de classe forem unidas em uma prática educacional com potência de transformação social. Para isso,

[...] precisamos de novas visões sobre o que é a opressão. Precisamos de novas categorias de análise que incluam raça, classe e gênero como estruturas de opressão distintas, mas imbricadas. Aderir a comparações e hierarquizações de opressões – o proverbial “sou mais oprimido que você” – nos prende em uma perigosa dança em que competimos por atenção, recursos e supremacia teórica. Ao invés disso, sugiro que examinemos nossas diferentes experiências dentro da mais fundamental relação de danação e subordinação. (**COLLINS**, 1989, p. 26, tradução nossa)<sup>5</sup>.

O desenvolvimento dessa educação então é uma medida individual com manifestações coletivas. Ao reconhecer as geometrias do poder – as espacialidades associadas ao racismo e à racialidade, por exemplo (MASSEY, 2017), reconhecem-se também as contradições do mundo, ao mesmo tempo que se pode identificar os sistemas de opressão e a estrutura dos privilégios. Desse conhecimento, é possível construir um outro, que, baseado na indissociabilidade interseccional (**COLLINS**, 1989), constituir-se-á pelo diálogo entre individualidade e diversidade, entre a valorização da história passada e sua correspondência no presente, para a erradicação de sentimentos e relações de superioridade e de inferioridade entre pessoas e culturas (**SILVA**, 2007).

---

<sup>5</sup> “First, we need new visions of what oppression is, new categories of analysis that are inclusive of race, class, and gender as distinctive yet interlocking structures of oppression. Adhering to a stance of comparing and ranking oppressions-the proverbial, ‘I’m more oppressed than you?’-locks us all into a dangerous dance of competing for attention, resources, and theoretical supremacy. Instead, I suggest that we examine our different experiences within the more fundamental relationship of damnation and subordination.” (**COLLINS**, 1989, p. 26).

Educação como medida, reconhecimento e diálogo forma um tripé de princípios que nos auxilia a pensar que a constituição da dignidade da pessoa humana é baseada no direito, na ética e na construção de um ambiente com qualidade e uma vida digna. Vale-se destacar que, mesmo que as relações sociais sejam mediadas por conflitualidades, elas não podem ser reduzidas às formas de violência e nem existirem como sistemas de opressão (COLLINS, 1989; RIBEIRO, 2018).

Diante do exposto, é possível já entender quais elementos podem servir para desenvolver a base geográfica da EREER. Como manipulá-los é admitir que, antes de considerá-las como um processo educativo, ela pressupõe ser uma questão que envolve temas inerentes, internos e externos a nós indivíduos, e à própria maneira de se entender as relações sociais e as práticas espaciais no cotidiano, no desenvolvimento histórico.

Se as relações étnico-raciais forem tratadas como questão, elas oferecem reflexões cotidianas sobre os nossos posicionamentos do mundo, sob nossas identidades, conhecimentos, corporeidade e espacialidades. Desse ponto, o próprio fundamento da interseccionalidade serve para desnaturalizar e desmitificar as histórias, os lugares, os discursos, enfim, as geometrias do poder, e promover como a realidade-mundo é repleta de contradições, conflitos e resistências, ao mesmo tempo que se apresenta com muitas possibilidades de ação, de mudança e de transformação.

## DAS EXIGÊNCIAS EPISTEMOLÓGICAS, ÉTICAS E PEDAGÓGICAS

---

Houve muita tinta, saliva, suor e sangue derramado que serviu para garantir que a produção de novos saberes ampliavam antigos conhecimentos e que, na verdade, eles serviam para manter as relações sociais de produção, uma vez que eles sempre se manifestavam diretamente a favor das progressivas modificações das forças produtivas e ampliando a concentração da riqueza e do poder.

Essa realidade não foi e não tem sido diferente com a formação socioespacial brasileira. Na medida em que os processos socioespaciais hodiernos carecem de outras matrizes teóricas de interpretação, para além das que foram construídas na modernidade, somente profissionais com competência crítica, teórica, técnica, científica, humana e social podem estar preparadas/os para o enfrentamento dos desafios e dos impasses postos pela sociedade contemporânea, sobretudo das questões associadas às relações étnico-raciais.

Por isso, o perigo de apresentar que o debate racial é novo ou recente no Brasil. O tema acompanha a história de lutas por inserção cidadã na sociedade, empreendidas por indígenas, negros, sem-terra, empobrecidos e marginalizados pela sociedade, desde o primeiro momento do processo colonizatório (**GOMES**, 2005; **SILVA**, 1993, 2003, 2004).

Esse equívoco impacta também na compreensão de que a EREER é recente, uma vez que foi promulgada em 2003, mas foi efetivada em 10 de março de 2004, quando Ministério da Educação (MEC) divulgou as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

**Gomes** (2005) explica que as transformações na forma de ensinar e de apresentar na educação formal, promovidas pela Lei Federal, foram desencadeadas principalmente a partir dos anos 2000, mas depois de quase 10 anos de debate e mais de 500 anos de luta e resistência. Por esse aspecto, é possível afirmar que a EREER, como prática educativa, é anterior à educação formal no Brasil, sendo, de fato, a primeira forma de aprender-ensinar.

Por essa admissão, já é possível colocar em xeque que o marco inicial da história da educação no mundo aconteceu na antiguidade grega e que, no caso brasileiro, com o ensino jesuítico. É preciso evidenciar essa contradição, porque ela releva a fragilidade e a potência do discurso hegemônico nas práticas escolares e que tende reduzir à lógica formal-tradicional todos processo de educação baseado nas temáticas étnicas e raciais. É sempre necessário abrir problematizações para o debate dos procedimentos e dos métodos dessa educação e corporificar seu desenvolvimento desde o cotidiano familiar, até o escolar e além desse.

A contextualização dessas formas de conhecer, que tendem a se configurar no cotidiano como permanência, principalmente quando opera para manter as tradições, por exemplo, deve incorporar criticamente os processos que definem caráter civilizador (característico do projeto moderno-ocidental), que, pretensamente democrático, ocultou o autoritarismo e o desrespeito pela diferença e, por consequência, dizimou as espacialidades e as geograficidades dos inúmeros povos do mundo colonial (América, África e Oceania, sobretudo) (KATUTA, 2004, 2007).

É preciso atuar para resolução dessa realidade, dimensionando que essa contradição oferece a construção de outra narrativa da história da educação. Ela indica que existem meios firmes e objetivos de politizar a “descoberta” do Brasil e, junto a ela, de outras sociedades que se apresentam com uma diversidade étnica, racial e cultural importante e que foram submetidas às mesmas estruturas desiguais de poder, de opressões e de violência, deliberadamente acionados como estratégia de dominação e de subordinação histórica.

Assumimos essa necessidade pelo conjunto de exigências epistemológicas, éticas e pedagógicas, que devem instigar como conhecer, esquadrihar as condições, os contextos, as redes de relações a que mulheres e homens foram submetidas ao longo da história do Brasil (SILVA, 2007).

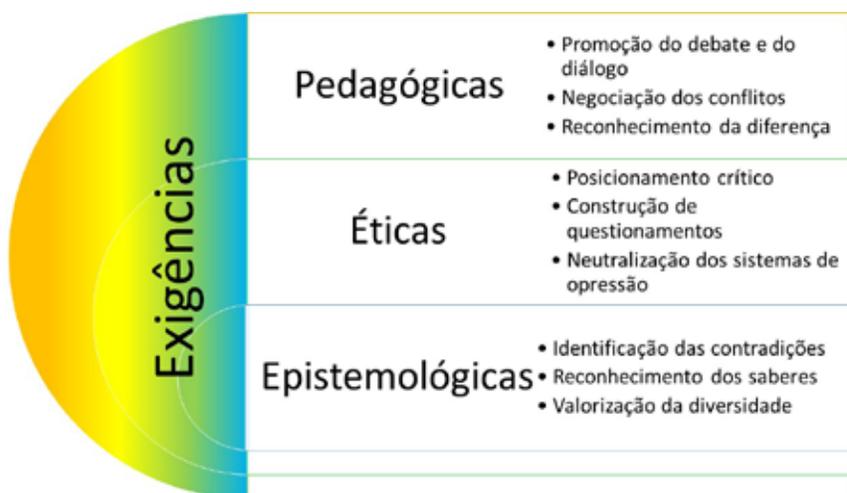
Exigências epistemológicas, éticas e pedagógicas não são palavras soltas, pelo contrário, elas devem favorecer o entendimento de que a educação geográfica das relações étnico-raciais seja resultado de uma triangulação combinada, em um movimento espiralado e crescente e que se efetiva, em seu núcleo, o próprio processo de humanização. Por isso, elas não se dão de forma separadas, já que o processo educativo funciona como movimento dialético e, mesmo que, em alguns momentos, uma possa sobressair em relação as outras, elas nunca se eliminam e se sobrepõem, uma vez que ocorrem ao mesmo tempo, de forma simultânea e justaposta, conforme representado no esquema da Figura 2.

Como movimento, as exigências só podem acontecer por agentes sociais que tenham, em suas mentes e em suas práticas, princípios

consistentes e socialmente referenciados. Que seus valores profissionais, políticos e éticos estejam conscientes sob suas opções teóricas, metodológicas e conceituais, junto ao compromisso e à responsabilidade com o trabalho educativo.

O fundamento da exigência epistemológica pode ser praticado quando se propõe destacar a perspectiva histórica dos conteúdos geográficos, da necessidade de transformação do conhecimento que valoriza o que foi excluído de outros saberes. Ao mesmo tempo, ela define o que foi e tem sido historicamente valorizado e apropriado, questionando o que há de mais comum em cada um deles.

**Figura 2** – Articulação espiralada e crescente das exigências epistemológicas, éticas e pedagógicas



Fonte: Elaborada pelo autor

Destaca-se, nesse sentido, a importância de politizar o(s) significado(s) que existe(m) em considerar os saberes modernos (mais recentes, imediatos e abstratos) em relação aos saberes tradicionais (mais antigos, abrangentes e concretos). O sentido é de que não é por acaso:

[...] partir do momento em que apreendemos as linguagens de grupos sociais distintos do nosso, seus sistemas de atribuição de significados

às coisas, portanto, também parte de seus valores e cosmologia, que melhor compreendemos os elementos norteadores de suas ordenações e relações espaciais, suas racionalidades, geografias e visões de mundo. (KATUTA, 2007, p. 1).

Sobre esse argumento, Katuta (2007, p. 2) explica que a importância de linguagens-imagem, no ensino de Geografia, pode ampliar as coordenadas semióticas e permite a construção identitária do outro ou dos grupos sociais, bem como das espacialidades criadas por eles. O exercício pode dar sentido aos conteúdos geográficos, diminuindo o processo de estrangeirização discente (processo derivado quando ocorre o estranhamento dos estudantes em relação às geografias abordadas em sala de aula) e permitindo que a realidade seja conhecida a partir de múltiplas perspectivas societárias.

Isso significa indicar que o processo expansionista e homogeneizador das nações capitalistas não inviabilizou totalmente a existência e a produção de espacialidades e geografias que divergissem dos modelos europeizados. Contudo a reprodução de uma única cosmologia e epistemologia tende a submeter estudantes à estrangeirização, submetendo-os a conteúdos vazios de sentido e significado, pois não se sentem enquadrados nos modelos de determinado grupo social e nem nas formas de conhecimento.

Por isso a necessidade de partir da realidade e do cotidiano vivido dos estudantes, contextualizando a diversidade de saberes a partir do que tem sido praticado e observado. Por exemplo, partir do reconhecimento das raízes africanas como elemento de relação direta entre união dos continentes na Pangeia (mais antigo), e o desenvolvimento e formação dos países da América do Sul e da África (mais recente), com afirmação e valorização da identidade negra na sociedade latino-americana e crítica ao processo colonial. Esse argumento é fundamental para promover a equidade das relações étnico-raciais na Geografia (**MORAIS; NASCIMENTO JÚNIOR, 2020**).

Exigências epistemológicas não estão dissociadas de exigências éticas, mas essas devem estar dimensionadas para a compreensão e para discussão das contradições, das geometrias do poder, das relações de superioridade-inferioridade e das interseccionalidades na formação socioespacial dos lugares.

A movimentação, nessa exigência, pressupõe exercícios críticos baseados em questionamentos das geometrias do poder (relações de poder em suas espacialidades), dos fundamentos das contradições (da identificação de hegemonias e agentes sociais), da mirada-de-fora-para-dentro (da consciência espacial concreta), da coetaneidade (ação da unidade na diversidade e atuação autônoma) e da negociação (existência da conflitualidade e suas possibilidades de transformação) e da interseccionalidade (classe, gênero e raça) (**COLLINS**, 1989; **MASSEY**, 2007).

Nos temas que envolvem as relações étnico-raciais no âmbito escolar – história da África, cultura afro-brasileira e africana, situação de pobreza e fragilidade da população indígena e negra – esse exercício é crucial para examinar e efetivar um tipo de educação que esteja disposta para evidenciar a potência do conhecimento geográfico para resolução de problemas associados, como *bullying*, violência, preconceito, racismo, discriminação, inclusão, políticas públicas, ética, conflitos etc.

Construir esse debate é inevitável, e é impossível não aprofundar as questões clássicas relativas ao desenvolvimento das nações e dos lugares, das formas de apropriação desigual da natureza, da degradação ambiental e dos desastres naturais, da pobreza social, das desigualdades regionais, da segregação socioespacial, da privação de direitos etc., e, sobretudo, das questões ambiental, urbana, agrária, política, nacional, entre outras.

E isso acontece justamente porque ação dessa exigência detecta quando e como os mecanismos do etnocentrismo, machismo, misoginia, racismo, lgbtfobia e outros sistemas de opressão agem e como tendem a se revelar com dimensões distintas (sociais, individuais, afetivas, psicológicas) ou com facetas combinadas (interseccionalidade de gênero, classe e raça, por exemplo). Ela evoca uma necessidade de compreensão de que a história social da humanidade e brasileira, em particular, foi construída na superiorização e na inferiorização de determinadas culturas, práticas, corpos, raças e etnias, e isso carece de mudanças.

Ela requer, como educação, transformações da realidade que é organizada para desencadear aprendizagens e ensinamentos em que a

participação no espaço público seja paulatinamente efetivada e que ainda desconstruam sentimentos de superioridade e de inferioridades nas relações sociais, ou relações mais autônomas e equitativas de poder (**SILVA**, 2007).

A triangulação fecha com a exigência pedagógica, que se resume na definição da coerência entre as opções epistemológicas e a firmeza ética do fazer educativo. Por esse caráter, a exigência pedagógica apresenta uma ordem prática, não que as outras não sejam, mas a perspectiva metodológica é mais valorizada para ativar justamente uma das melhores características que geógrafas/os têm – aquela que consiste em separar, com o devido foco e objetivo mediante exercícios de articulação escalar, os processos abrangentes (universais) daqueles mais específicos (particulares) e que constroem a identidade e a singularidade.

Nesse sentido, a educação geográfica das relações étnico-raciais deve ser usada para auxiliar estudantes e futuros profissionais a explorar a natureza controversa do mundo e, a partir disso, oferecer meios de compreensão e de interpretação de suas reações às pessoas e aos seus lugares às perspectivas diferentes das suas (**MASSEY**, 2017).

Além disso, as reflexões promovidas por esses questionamentos e exercícios oferecem a construção de imaginações geográficas, tornando-as explícitas e expostas ao debate, à exploração e ao controle, colocando-as sobre um arco de contradições e das possibilidades de transformação. Nesse escopo, até a diversidade, a complexidade e a variedade de geometrias do poder podem apresentar pontos de contato, de convergência e de divergência, ou seja, o reconhecimento dos lugares (de encontro) de diferentes pessoas, grupos, etnias, raças, históricas e trajetórias, que promove o debate, a conflitualidade e a negociação.

A educação geográfica das relações étnico-raciais deve indicar princípios e exigências como elementos críticos, para que não caiamos na ideia de um Brasil multiculturalista e plural, que prevê um nível ideal de equalização das forças e das relações de poder, como se todas as relações sociais se efetivassem sem conflitos – culturais, étnicos e raciais. Uma vez que essa diferença deve ser

[...] reconhecida e negociada antes de qualquer sentido de comunidade, ou mesmo de sociedade, que possa ser desenvolvido. Ao negar a diferença, podemos negar aos/às estudantes as oportunidades de desenvolver as habilidades de pensamento de ordem mais profunda, necessárias para produzir explicações mais complexas dos fenômenos geográficos. (MASSEY, 2017, p. 40).

Nessa perspectiva, a conscientização espacial-cidadã e a mente geográfica podem oferecer às/aos estudantes e professoras/es a reflexão sobre a dignidade de todas as pessoas humanas. A diversidade cultural, as relações de poder, as questões étnico-raciais, a luta de classes e o debate interseccional passam necessariamente por garantias que ofereçam a instrumentalização para compor as decisões no espaço público.

O diálogo com os movimentos sociais (indígenas, negros, feministas, LGBTQ+, sem-terra, sem-teto, impactos por barragens, entre outros), por exemplo, pode ser uma estratégia avançada para efetivar a exigência pedagógica dessa educação, conforme já debatido por **Gomes** (2017). Leva-se em consideração que são desses grupos que é possível ter uma realidade dos mecanismos e tecnologias de opressão e retiradas de direitos que precisam ser pautadas, visibilizadas, representadas e transformadas, e das possibilidades que já vêm realizando.

Em suma, uma educação geográfica das relações étnico-raciais força o processo de saída e de entrada de temas, conteúdos e conceitos, para além da Geografia, mas dentro de uma realidade concreta. Com esse caráter, o saber geográfico mantém-se como um conhecimento próprio e específico, mas organiza e combina, na EREER, a perspectiva da ordem espacial.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

---

Discutir a pauta da diversidade, cultura afro-brasileira, políticas de ações afirmativas e das questões étnico-raciais é mostrar que nossas práticas, mesmo aquelas mais cotidianas e particulares, estão submetidas e internalizadas por debates históricos e por questões antigas que

se reelaboram no presente. Reconhecê-las em nossos corpos, mentes e ações é o primeiro ponto de partida para construção de um processo educativo que se chama: Educação das Relações Étnico-Raciais – uma abordagem educacional antirracista.

Então, como exercício de retorno à pergunta inicial do texto: o quê, das relações étnico-raciais, interessa à educação geográfica?

Sem fomentar uma redução lógica-formal, são exatamente aqueles que se efetivam no cotidiano escolar que, muitas vezes incorporados de violência e de estereótipos, oferecem abertura para discutir como as relações de poder orientam sistemas de opressão e se manifestam por interseccionalidades. Se, de um lado, o interessante não é transformar estudantes em mini-geógrafas/os, mas formar cidadãos; do outro, tem-se, a partir desse caráter, um saber geográfico entendido exclusivamente como uma parte do processo da educação.

Esse reconhecimento pode ser observado em nossos corpos, mentes, ações e lugares, e é o primeiro passo para promover transformações sociais, mudanças de comportamento e construir um processo educativo outro. Por mais abrangentes e importantes que seja, o debate étnico-racial é uma questão concreta e cotidiana, portanto de escolha política. E, sobre esse aspecto, é importante reafirmar que a abordagem não deve ser tratada como proposta inovadora.

Em termos mais diretos, o que se interessa à educação geográfica é o reposicionamento de um processo educativo em uma prática e estratégia potente que: 1) movimenta o conhecimento por meio de avaliações e críticas da história passada e de suas correspondências atuais; 2) fomenta a erradicação de sentimentos de superioridade e inferioridade, sejam esses culturais, raciais, étnicos, sociais, sexuais, regionais etc.; 3) constrói um diálogo baseado na individualidade e na diferença, entre unidade e diversidade, a partir da interseccionalidade; 4) fomenta a participação cidadão para participação pública.

Julga-se que a importância dessa abordagem educacional deve estar para além das manifestações coletivas sejam elas artísticas, culturais e festivas, ou até mesmo promovidas por indivíduos militantes ou não, grupo ou movimento étnico e racial. Esse argumento é fundamental

para garantir que ela pode ser desenvolvida de forma mais simples do que parece ser pensada, uma vez que é da vida que ela surge.

## REFERÊNCIAS

---

ANJOS, Rafael Sanzio Araújo. Geografia, Cartografia e o Brasil africano: algumas representações. **Rev. Depart. Geo.**, São Paulo, v. esp. Cartogeo, p. 332-350, 2014.

ANJOS, Rafael Sanzio Araújo. As geografias oficial e invisível do Brasil: algumas referências. **Geosp**: Espaço e Tempo, São Paulo, v. 19, n. 2, p. 374-390, nov. 2015. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/geosp/article/view/102810>. Acesso: 11 jun. 2020.

BASTOS, Mariana Nunes Pereira. Cartografia Escolar e Educação Antirracista. **Rev. Edu. Geográfica em Foco** [s.l.], ano 4, n. 7. esp., p. 1-15, 2020. (2. Encontro da Licenciatura em Geografia).

BRAGA JÚNIOR, Geraldo. Educação tradicional africana e Lei 10.639/03: em busca de diálogos entre Benin e Brasil. **Rev. da ABPN: Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as**, [s.l.], v. 12, n. ed. esp., p. 109-125, abr. 2020.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação popular**. São Paulo: Brasiliense, 1982.

BRASIL. **Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2003. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/l10.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm). Acesso: 11 jun. 2020.

BRASIL. **Lei n. 11.645, de 10 março de 2008**. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei n. 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 Histó-

ria e Cultura Afro-Brasileira e Indígena. Brasília, DF: Presidência da República, 2008. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm). Acesso em : 11 jun. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação (CNE). **Parecer CNE/CP n. 3/2004**. [Parecer Homologado(\*)]. **Resolução n. 1, de 17 de junho de 2004**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília, DF: MEC/CNE, 2004. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp\\_003.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp_003.pdf). Acesso em: 23 dez. 2020.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). **Resolução CNE/CP n. 1, de 17 de junho de 2004**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília, DF: Presidência da República, 2004. Disponível em: <https://bit.ly/2WFRtpM>. Acesso em: 23 dez. 2020.

COLLINS, Patricia Hill. Toward a new vision: Race, class, and gender as categories of analysis and connection. **Race, Sex. & Class.**, [s.l.], n. 1, p. 25-45, 1993.

FERRACINI, Rosemberg Aparecido Lopes. Escola pastiniana e escalas afirmativas: N'zinga abrigação de capoeira angola. **Geograficidade**, [s.l.], v. 8, n. 3, p. 188-203, 2018.

FERRACINI, Rosemberg Aparecido Lopes. **A África e suas representações no(s) livro(s) escolar(es) de Geografia no Brasil 1890 a 2003**. 2012. Tese (Doutorado em Geografia) – Programa de Pós-Graduação em Geografia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012. 229 f.

FERRACINI, Rosemberg Aparecido Lopes. Aprendendo com a comunidade-terreiro em Palmas-TO na luta antirracista. **Rev. da ABPN: Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as**, [s.l.], v. 12, n. ed. esp., p. 221-242, abr. 2020.

FREIRE, P. **Educação e mudança**. 28 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005. [1979].

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997. Disponível em: <http://www>.

[apeoesp.org.br/sistema/ck/files/4-%20Freire\\_P\\_%20Pedagogia%20da%20autonomia.pdf](http://apeoesp.org.br/sistema/ck/files/4-%20Freire_P_%20Pedagogia%20da%20autonomia.pdf). Acesso em: 11 jun. 2020.

GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. *In*: UNESCO. **Educação anti-racista**: caminhos abertos pela Lei Federal, n. 10639, 2003. Brasília, DF: MEC, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. (Coleção Educação para todos). Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000143283>. Acesso em: 11 jun. 2020.

GOMES, Nilma Lino. Educação e relações raciais: refletindo sobre algumas estratégias de atuação. *In*: MUNANGA, Kabengele. **Superando o racismo na escola**. vol. 2. Brasília, DF: UNESCO, 2005. p. 143-154.

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador**: saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis: Vozes, 2017.

KATUTA, Ângela Massumi. **O Estrangeiro no mundo da Geografia**. 2004. Tese (Doutorado em Geografia Física) – Programa de Pós-Graduação em Geografia Física, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004. 261 f.

KATUTA, Ângela Massumi. O processo de estrangeirização no ensino de geografia. *In*: COLOQUIO INTERNACIONAL DE GEOCRÍTICA, IX. Los problemas del mundo actual. Soluciones Y Alternativas Desde La Geografía Y Las Ciencias Sociales, 28 maio a 1º jun. 2007, Porto Alegre. **Anais [...]**. Porto Alegre: 2007. Disponível em: <http://www.scielo.org.mx/pdf/igeo/n64/n64a19.pdf>. Acesso em: 23 dez. 2020.

LACOSTE, Yves. **A geografia-isso serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra**. São paulo: Papyrus, 1989.

MASSEY, Dorren. A mente geográfica. **GEOgraphia**, Niterói, v. 19, n. 40, p. 36-40, 2017. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/geographia/article/download/13798/8998>. Acesso em: 11 jun. 2020.

MASSEY, Doreen B. **Pelo espaço**: uma nova política da espacialidade. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007.

MORAIS, Jonny Morais; NASCIMENTO JÚNIOR, Lindberg. Conceito de região e a produção do espaço africano. **Pesquisar**, Florianópolis, v. 7, n. 13, ed. esp. CELGeo, p. 57-73, jun. 2020.

MOREIRA, Ruy. Marxismo e Geografia: a geograficidade e o diálogo das ontologias. **GEOgraphia**, Niterói, n. 11, p. 21-37, 2004. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/geographia/article/view/13466/8666>. Acesso em: 23 dez. 2020.

RATTS, Alex. Geografia, relações étnico raciais e educação: a dimensão espacial das políticas de ações afirmativas no ensino. **Terra Livre**, São Paulo v. 1, n. 34, p. 125-140, 2015.

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

SANTOS, Renato Emerson dos (org.). **Diversidade, espaço e relações étnico-raciais: o negro na geografia do Brasil.** Belo Horizonte: Autentica, 2007.

SANTOS, Renato Emerson dos. Ensino de Geografia e currículo: questões a partir da Lei 10.639. **Terra Livre**, São Paulo, n. 34, p. 141-160, 2010.

SANTOS, Renato Emerson; SANTOS, Ronald Coutinho. Desafios para a implementação de uma educação antirracista no Ensino de Geografia: os conflitos na prática cotidiana de professoras(es). **Rev. da ABPN: Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as**, [s.l.], v. 12, n. ed. esp., p. 78-108, abr. 2020. (Caderno Temático: Geografias Negras).

SILVA, Clarice Israel Rocha *et al.* O ensino de Geografia e as relações Étnico-raciais na escola. **Rev. Edu. Pública**, Cuiabá, v. 20, n. 21, p 1-10, 2020.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Aprender a conduzir a própria vida: dimensões do educar-se entre afrodescendentes e africanos. *In*: BARBOSA, Lucia Maria de Assunção; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e; SILVÉRIO, Valter Roberto (org.). **De preto a afrodescendente: trajetos da pesquisa sobre relações raciais no Brasil.** São Carlos: Editora da UFSCar, 2003. p. 181-197.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil. **Educação**, Porto Alegre, ano XXX, n. 3, p. 489-506, set./dez. 2007. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/2745/2092>. Acesso em: 11 jun. 2020.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Citizenship and education in Brazil. In: BANKS, James. **Diversity, Citizenship and Education**. San Francisco: Jossey-Bass, 2004. p. 185-218.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana**. In: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC) *et al.* Brasília, DF: MEC, SEB, DICEI, 2013. p. 497-511.

SOUZA, Lorena Francisco de; SANTOS, Camila da Conceição Reis dos. A Geografia escolar e o ensino das relações étnico-raciais: apontamentos a partir do currículo referência do estado de Goiás. **Rev. da ABPN**: Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as, [s.l.], v. 12, n. ed. esp., p. 273-291, abr. 2020.

SOUZA, Lorena Francisco. As relações étnico-raciais na geografia escolar: Desafios metodológicos e pedagógicos. **Produção Acadêmica**, Porto Nacional, TO, v. 2, n. 2, p. 4-19, 2016.



**SEÇÃO 2**

**CORPOREIDADES  
E CULTURAS**

# “ALGUÉM ME AVISOU PRA PISAR NESSE CHÃO DEVAGARINHO”:

O QUÊ, COM QUEM, COMO E POR QUE ANDEI PARA REALIZAR UMA PESQUISA COM SAMBA, EDUCAÇÃO E MATEMÁTICA

Jéssica Lins de Souza<sup>1</sup>

## SETOR<sup>2</sup> 1: O QUÊ?

---

*Eu vim de lá, eu vim de lá pequenininho*

*Mas eu vim de lá pequenininho*

(Dona Ivone Lara<sup>3</sup>, 1981).

Nasci em pleno Carnaval carioca, no Morro do Jorge Turco, uma favela no subúrbio do Rio de Janeiro, e cresci aprendendo que “[...]”

---

<sup>1</sup> Doutoranda em Educação no PPGE/UFSC. Pesquisadora no Alteritas: diferença arte e educação. E-mail: [jessicalins.souza@gmail.com](mailto:jessicalins.souza@gmail.com)

<sup>2</sup> A exemplo do que fazem as escolas de samba, durante seus desfiles de Carnaval, este texto se propõe a contar uma história. A história, por sua vez, não é contada de forma linear e cronológica, mas sim dividida em setores – que contam, cada um, uma parte da narrativa que se constrói ao longo do texto.

<sup>3</sup> Este texto destacará em negrito as/os autoras/es negras/os como forma de reivindicação de enegrecer as/os intelectuais negras/os.

quem não gosta de samba bom sujeito não é”.<sup>4</sup> Vivendo ali, no entanto, sempre precisei ir para longe para conseguir estudar naquelas que eram consideradas boas escolas. Já aos nove anos de idade, quando ingressei nos anos finais no ensino fundamental, usava o metrô e fazia baldeação para pegar um ônibus e chegar à então considerada escola-pública-gratuita-de-qualidade mais próxima, o Colégio Pedro II. Aos 13, ia para Xerém – já em outra cidade, a cerca de 40 km de casa – para cursar o ensino médio profissionalizante no Colégio Estadual Círculo Operário. E assim, indo para longe, fui a primeira mulher da minha família a concluir a educação básica e a primeira, entre mulheres e homens, a ingressar no ensino superior.

A Licenciatura em Matemática, enfim, acabou acontecendo em outro estado, na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). No curso, aprendia uma matemática – e, portanto, uma educação matemática – exata e imutável, feita por sobrenomes *sem corpo* e *sem história*. Com o tempo, fui notando que a distância já não era só física: meus estudos me levavam também para uma realidade remota – uma realidade irreal, inerte e estéril, na qual não cabiam as múltiplas realidades que formam minha trajetória.

No Mestrado em Educação, também na UFSC, tive finalmente a oportunidade de me aproximar de temas que pareciam contemplar aquilo que de fato importava: a vida – ou aquilo que eu acreditava acontecer somente quando eu não estava estudando. Junto ao Alteritas e muito encorajada pela professora Joana, iniciamos uma pesquisa que buscava unir realidades aparentemente antagônicas, de modo que a suposta rigidez da matemática se entregasse à “cadência bonita do samba”<sup>5</sup>. Esse atravessamento originou uma dissertação de mestrado (SOUZA FERNANDES, 2020) que hoje se desdobra em uma pesquisa de doutorado<sup>6</sup> e cujas tramas metodológicas são o foco desta escrita.

---

<sup>4</sup> Trecho da canção “O samba da minha terra”, composta por Dorival Caymmi (1957).

<sup>5</sup> Trecho da canção *Na cadência do samba*, composta por Ataulfo **Alves** e Paulo **Gesta** (1961).

<sup>6</sup> A pesquisa, tanto em nível de mestrado quanto em nível de doutorado, recebeu/recebe financiamento da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior através de bolsa concedida à pesquisadora na modalidade Demanda Social (Capes – DS).

A pesquisa de mestrado teve, como objetivo, identificar as narrativas, códigos e práticas etnomatemáticas produzidas e compartilhadas por trabalhadoras e trabalhadores do carnaval de Florianópolis, que produzem artefatos como carros alegóricos, fantasias e adereços das duas primeiras e maiores escolas de samba da cidade: as agremiações Os Protegidos da Princesa e Embaixada Copa Lord. Assim, andando pelos “becos, ruas, ladeiras”<sup>7</sup> do Maciço do Morro da Cruz, berço das duas escolas, aproximei-me do mundo do samba e dos estudos em Etnomatemática e relações raciais – e meu coração passou de vez a tocar no ritmo do surdo de terceira.

Nesse contexto, o presente texto aborda i) o quê, ii) com quem, iii) como e iv) por que essa pesquisa foi feita. Não se trata de um relatório, tampouco de um manual de instruções, mas de uma forma de mostrar como foi e é possível realizar uma pesquisa que não separe matemática e subjetividade, estudo e existência, o campo de investigação e a vida da gente. Aproveitando as palavras de Ubiratan D’Ambrósio ([1999] 2001, p. 7), ao iniciar seu livro *Educação para uma sociedade em transição*, peço à/ao leitora/or que entenda que o texto é um “[...] convite à reflexão sobre os temas que venho propondo, sem me subordinar à linearidade” e que nosso trabalho é exploratório e incompleto. Provavelmente, “[...] muitos chegarão a dizer que meu discurso não é rigoroso.” (D’AMBRÓSIO, [1999] 2001, p. 7), mas, se tem uma coisa que aprendi ao estudar Angela **Figueiredo** (2020), Donna Haraway (1995), Patricia Hill **Collins** (2019) e Raewyn Connell (2012), junto ao Alteritas, para construção deste texto, é que não-rigoroso é o discurso que universaliza e silencia e, nas pesquisas do nosso grupo, definitivamente, não é isso que buscamos.

---

<sup>7</sup> Trecho do samba enredo campeão da *Protegidos da Princesa* denominado *Emoldurada pelo mar, uma história que me representa – crônica de uma cidade em transformação*, dos compositores Bira Pernilongo, Conrado Laurindo, Ricardo Abraham, Victor Alves e Willian Tadeu (2015).

## SETOR 2: COM QUEM?

*Alguém me avisou  
Pra pisar nesse chão devagarinho.*

(Dona Ivone **Lara**, 1981).

Para construir nossa pesquisa, partimos de uma premissa que se apresenta já no nome dos espaços de conhecimento que nos acolheram: o entendimento de que escola de samba é sobretudo um espaço educativo, onde se desenvolvem práticas e aprendizagens, inclusive as matemáticas. Isto é, que escola de samba é escola.

Estudiosos como André Diniz (2006), Lira Neto (2017), **Muniz Sodré** (1998), Nei **Lopes** (2003), Paulo **Lins** (2012) e Sérgio Cabral (2016) ajudam-nos a compreender essa afirmação quando apresentam alguns dos motivos que levaram à escolha da denominação “escola” para as agremiações fundadas no Rio de Janeiro, a partir do fim da década de 1920. Segundo consta, o nome teve influência de uma escola normal situada próxima à sede da Deixa Falar – primeira escola de samba do Brasil, também foi influenciada pelo título dado aos sambistas que participaram da criação da agremiação – que eram considerados os professores e mestres do novo tipo de samba. Para além das semelhanças e proximidades com a forma-escola, os sambistas buscavam aceitação das camadas mais abastadas da população, usando a denominação também como forma de legitimar as atividades realizadas pelas agremiações e os conhecimentos ali produzidos.

Antes da Deixa Falar, ainda, havia sido criado o grupo carnavalesco Ameno Resedá, que se intitulava *rancho-escola*. Segundo o jornalista Jota **Efegê** (2009, p. 20-21), o grupo e, mais tarde, outras agremiações, chamavam-se *escola*

[...] pelo que ensinava, pelo que transmitia aos co-irmãos como lição. Escola pela jactância de constituir um conjunto de professores que trazia para o carnaval carioca ideias audaciosas de trabalhos plásticos, de vestimenta, onde o fausto, mesclando-se à profusão de cores e luz, fazia positiva a força artística.

Desse modo, as emergentes formas de organização do Carnaval carioca ensinavam não somente uma maneira diferente de fazer samba, mas também traziam novos componentes artísticos para o cortejo, como roupas luxuosas, fantasias e alegorias – cujos modos de criação e de apresentação eram também ensinados às demais agremiações.

A relação de aprendizado estabelecida entre sambistas, trabalhadoras/es e outras/os artistas do mundo do samba fica bastante evidente em uma fala de Mestre Louro, chefe da equipe de criação de alegorias da Protegidos da Princesa. A exemplo dos sambistas que passaram a ser chamados de mestres e professores, Louro explica por que ele é chamado dessa forma:

*Eu tenho uma história muito boa, cara, no Carnaval aqui. Eu tenho um nome muito conhecido em Florianópolis. Eles costumam me chamar de Mestre Louro, porque eu pego as pessoas assim oh [apontando para mim] e costumo ensinar assim. Aí a gente não tem essa arrogância de ficar com o que a gente aprende pra si mesmo, sabe? É uma coisa que a gente tem que passar pras pessoas. Não adianta você ter um dom ou ter um, sei lá, uma facilidade de trabalhar em qualquer área de trabalho, se você vai morrer e não vai ficar com aquilo, não passa pros seus filhos. Não tem humildade de uma pessoa vir perguntar e você explicar como é que funciona, como que faz. Então eu acho legal. E as pessoas começaram a me chamar de Mestre Louro em Florianópolis.*

Na década de 1990, a pedagoga Cristiana **Tramonte**, grande referência desta pesquisa, já havia constatado alguns desses processos de aprendizado em uma extensa pesquisa com as escolas de samba florianopolitanas, na qual estudou as ações educativas e o caráter pedagógico das agremiações da cidade, que, segundo a autora,

[...] se desdobra em inúmeros processos nos quais as classes populares educam-se entre si na relação com os outros a exemplo da concepção expressa pelo educador Paulo Freire: *Ninguém educa ninguém. Ninguém educa a si mesmo. Os homens [sic] se educam entre si, mediatisados pelo mundo.*<sup>8</sup> (TRAMONTE, 1996, p. 209, grifo da autora).

<sup>8</sup> Tal citação de Paulo Freire encontra-se em seu livro *Pedagogia do Oprimido*.

Da mesma forma, Paulo Freire ajuda-nos a pensar também em como a educação matemática pode se apresentar nesses espaços. De fato, para Ubiratan D’Ambrósio (2008, p. 14), a partir do momento em que a contribuição de Paulo Freire passou a ser considerada no campo da educação matemática, “[...] os educadores matemáticos revelaram uma mudança radical de atitude.” Na esteira da discussão, Marilyn Frankenstein e Arthur **Powell** acrescentaram a contribuição de Paulo Freire às discussões em Etnomatemática – campo de estudos inaugurado por Ubiratan D’Ambrósio:

[...] o trabalho de Freire e outros teóricos da educação crítica tem importantes implicações para a etnomatemática e seus fundamentos epistemológicos. Sua implicação é que os indivíduos e as culturas estão localizados no ato de conhecer, em um ato de criação da matemática. Essa posição, naturalmente, contraria os métodos prevalentes de ensino que tratam a matemática como um corpo de conhecimento pré-existente, dedutivamente descoberto. (FRANKESTEIN; POWELL, 1994, p. 80, tradução nossa)<sup>9</sup>.

Essa matemática da criação, do corpo, da convivência, da relação com o mundo foi teorizada e sistematizada por Ubiratan D’Ambrósio com o chamado Programa Etnomatemática – um programa de pesquisa em história e filosofia da matemática e que inclui os estudos em Etnomatemática e suas implicações políticas e pedagógicas. Para Ubiratan D’Ambrósio (2005, p. 102),

[...] embora este nome sugira ênfase na matemática, ele é um estudo da evolução<sup>10</sup> cultural da humanidade no seu sentido amplo, a partir

---

<sup>9</sup> “The work of Freire and other critical education theorists has important implications for ethnomathematics and its epistemological underpinnings. A key implication is that individuals and cultures are located in the act of knowing, in the act of creating mathematics. This position, naturally, counterstates prevailing methods of teaching which treat mathematics as a deductively discovered, pre-existing body of knowledge.” (FRANKESTEIN; POWELL, 1994, p. 80).

<sup>10</sup> Não no sentido biológico, mas da dinâmica das diferenças culturais, a partir das práticas matemáticas.

da dinâmica cultural que se nota nas manifestações matemáticas. Mas que não se confunda com a matemática no sentido acadêmico, estruturada como uma disciplina.

Por sua complexidade e caráter histórico-filosófico, a exemplo do próprio Ubiratan, entendemos o termo *Etnomatemática* em uma perspectiva mais ampla, a partir de uma explicação etimológica. Assim, por *etno*, entendemos os diferentes contextos culturais, linguagens específicas, códigos de comportamento e práticas sociais; por *mathema*, entendemos explicar, conhecer, lidar com, aprender; e, por fim, entendemos *thike* como modos, estilos, artes e técnicas. Sintetizando essas três raízes, temos, portanto, “[...] o conjunto de artes, técnicas de explicar e de entender, de lidar com o ambiente social, cultural e natural, desenvolvido por distintos grupos culturais.” (D’AMBRÓSIO, 2008, p. 8).

Em outras palavras, a matemática, nesse contexto, deve ser vista de outro lugar, entendendo que há uma *forma matemática de estar no mundo*, que se traduz em narrativas, códigos de comportamento, práticas sociais e simbologias de um dado grupo. Dessa forma, a Etnomatemática não pode ser separada da educação, pois significa conhecer e reconhecer o conjunto de técnicas utilizadas por diferentes grupos culturais para explicar e entender o mundo a sua volta.

Nesse sentido, a educação matemática pode ser vista também a partir do caráter pedagógico que constatou Cristiana **Tramonte** em seu estudo sobre as escolas de samba. Afinal, se “[...] viver em comunidade é o elemento-chave do universo simbólico dos componentes das escolas de samba de Florianópolis” (TRAMONTE, 1996, p. 217), uma matemática construída na prática comunitária certamente se faz presente nas relações que se dão no mundo do samba. Matemática que pode ser vista, ouvida e sentida nas dimensões dos imponentes carros alegóricos, na ritmada batida da bateria, na estética das belíssimas fantasias e em tantas outras manifestações que encantam o olhar e reafirmam a escola de samba como espaço de organização social, de resistência e de educação.

Em particular, na pesquisa com e no mundo do samba, é possível observar que as/os artistas e trabalhadoras/es do carnaval compar-

tilham, entre si, não somente as estratégias de resistência e de reinvenção e a vontade de fazer (e vencer) um belo desfile, mas também estratégias que utilizam para criar alegorias, fantasias e adereços para o espetáculo, desenvolvendo técnicas de desenho, costura, otimização de materiais, entre outras. Assim, pesquisar e aprender com quem cria tais artefatos para o desfile, procurando entender o saber/fazer contextualizado nesses grupos, é uma forma de conhecer uma matemática praticada de forma coletiva, construída, ensinada e aprendida no encontro com o outro e com o mundo (do samba).

Quem aceitou nos receber para a aventura de desenvolver uma pesquisa com carnaval, educação e matemática foram as duas primeiras escolas de samba fundadas na cidade: Os Protegidos da Princesa e Embaixada Copa Lord. A entrada nesses espaços, no entanto, não foi imediata, pois minha vivência no Carnaval de Florianópolis se limitava a esporadicamente participar de ensaios como espectadora, assistir aos desfiles e ir a rodas de samba em botecos aleatórios e casas de amigos/os. Essas/es amigas/os acabaram sendo a chave para os dois barracões. Na Protegidos, o amigo Rico Cardoso – ex-diretor de bateria da agremiação – apresentou-me ao então presidente da escola, Caio Xoxó, e à diretora de barracão, Patrícia Gomes; no Copa, a amiga Fabiana Duarte – professora, pesquisadora e ritmista – levou-me ao barracão para conhecer a diretora Sandra de Maria. Tanto Xoxó e Patrícia quanto Sandra de Maria foram extremamente solícitos e receptivos, mas, antes desses encontros, muitos foram os telefonemas e mensagens – muitas vezes com pessoas não tão solícitas e receptivas – para que o meu caminho até os barracões fosse traçado.

Quando enfim cheguei ao barracão de carros alegóricos da Protegidos pela primeira vez, Mestre Louro já me deu as boas-vindas à equipe e disse que logo me colocaria para trabalhar com eles. A diretora Patrícia confirmou: “Agora você já sabe o caminho e faz parte da equipe. Pode vir aqui a hora que quiser.” Além de Louro e Patrícia, trabalhavam também, no barracão, Dona Ângela, como cozinheira; Dona Beth, como ajudante de Patrícia; Hudson e Anna Paula, como aderecistas; e Kiki, como serralheiro. Mestre Louro, Hudson, Anna Paula e Kiki são do estado do Amazonas e têm experiência tanto no carnaval de

Manaus, quanto no Festival Folclórico de Parintins, de modo que vêm a Florianópolis apenas para executar o serviço de construção das alegorias da escola.

No barracão de fantasias do Copa, a costureira Sandra e seu companheiro e ajudante Altair também me receberam de forma bastante entusiasmada e querendo colaborar com o trabalho. No setor de adereços, trabalhavam Dana, Dona Maria, Beth, Natália, Naninha, Thiago e Rajan. Lá, no entanto, nem todas/os foram tão receptivas/os de pronto, como a diretora e aderecista Sandra de Maria, como contarei no parágrafo a seguir.

A sala das/dos aderecistas ficava no piso inferior do barracão e tinha – além de uma TV que passava gravações de desfiles de carnaval do país inteiro durante o dia inteiro – pouquíssimos ventiladores. Fazia muito calor nos primeiros dias que acompanhei o trabalho no barracão, no entanto eu ficava no piso superior acompanhando a equipe de modelagem e corte, formada por Sandra e Altair, e descia apenas para a hora do café – e, mesmo por alguns poucos minutos, já era insuportável ficar ali. Nesse segundo piso, havia aparelhos de ar-condicionado, mas, já na primeira semana, eu sentia-me parte daquele coletivo e, mesmo que não ficasse submetida àquela temperatura, sentia-me também afligida pelo calor e então levei um ventilador de casa, para tentar ao menos amenizar a situação. Senti que aquele momento foi a minha entrada na escola. A partir dali, Dona Maria e Dana, que me olhavam meio desconfiadas, viram que podiam confiar em mim e já me chamaram para ir ao ensaio da escola que aconteceria naquela noite. A percepção delas em relação a mim mudara naquele instante – e lidar com esse tipo de situação não poderia ser aprendido em nenhum manual ou guia teórico para metodologia de pesquisa, muito embora a teoria apresente reflexões sobre como se relacionar e como se colocar em participação em campo afeta a pesquisa.

Dessa forma, nos espaços de encontro com as/os componentes das escolas de samba, busquei não me encaixar – nem produzir meios para que me encaixassem – na posição de pesquisadora-intelectual-dona-do-saber, e me instalei nos dois barracões, assumindo o papel de trabalhadora voluntária – modo como, em geral, eu era apresentada

quando alguém visitava o barracão. A exemplo da postura de pesquisa proposta por Beatriz D’Ambrósio e Celi Lopes, isso é possível quando questionamos posicionamentos metodológicos rígidos e fugimos deles, cujas redes teóricas e metodológicas nos roubam “[...] o prazer de criar e as possibilidades de ousar.” (D’AMBRÓSIO; LOPES, 2015, p. 12). Aliás, o samba também ensina isso: ensina a “pisar nesse chão de vagarinho”. No mundo acadêmico, essa postura pode ser chamada de insubordinação criativa; no mundo do samba, isso é viver e aprender com o grupo e com quem chegou antes de você.

### SETOR 3: COMO?

*Sempre fui obediente  
Mas não pude resistir  
Foi numa roda de samba  
Que eu juntei-me aos bambas  
Pra me distrair;  
(Dona Ivone **Lara**, 1981).*

Ao trazerem o conceito de insubordinação criativa para a educação matemática, Beatriz D’Ambrósio e Celi Lopes dão indicações do que consideramos uma boa pesquisa matemática. Com as autoras,

[...] podemos refletir sobre o papel do pesquisador que também busca uma produção científica ética e comprometida com a qualidade de vida humana e que, portanto, assumirá um modo de investigar em que considere o respeito aos participantes da pesquisa e/ou aos documentos utilizados na investigação; perceba as delimitações da pesquisa realizada, sabendo que ela não se constitui em uma verdade única; e tenha sensibilidade e responsabilidade na utilização do saber produzido pelo outro. (D’AMBRÓSIO; LOPES, 2015, p. 4).

Para Ubiratan D’Ambrósio, um dos desafios das pesquisas com Etnomatemática é justamente pensar em práticas de pesquisa que, de

alguma maneira, dialoguem com a ideia do Programa Etnomatemática, mas que não se limitem às metodologias próprias das pesquisas envolvendo a matemática acadêmica. Para o autor, a Etnomatemática “[...] é limitada em técnicas, uma vez que se baseia em fontes restritas. Por outro lado, seu componente criativo é alto, uma vez que é livre de regras formais, obedecendo critérios não relacionados com a situação.” (D’AMBRÓSIO, 1998, p. 34). Assim, Ubiratan defende a criatividade científica como alternativa metodológica, indicando um caminho de pesquisa que consiste em “[...] mergulhar na realidade, numa realidade global que compreende o meio sociocultural e natural, refletindo então sobre essa realidade, e questionando o desafio nela compreendido, e finalmente escolhendo um meio de ação entre várias possibilidades.” (D’AMBRÓSIO, 1998, p. 72).

Dessa forma, em diálogo com essas/es autoras/es, optamos por sustentar a teoria como imanente ao método e constituímos, em nossa pesquisa, o que chamamos de uma insubordinação criativa teórico-metodológica, entendendo o Programa Etnomatemática de fato como um programa de pesquisa<sup>11</sup>. Assim, em vez de buscar uma metodologia científica *consagrada* e encaixá-la magicamente em nosso trabalho, acreditamos que o estudo profundo das artes e técnicas praticadas pelas/os sujeitas/os, bem como de sua realidade próxima, possibilita-nos escolher os caminhos de pesquisa que devem ou não ser seguidos.

De fato, para Ubiratan D’Ambrósio (2008, p. 11), “[...] os grandes objetivos do Programa Etnomatemática na Educação são, ao mesmo tempo, práticos e teóricos.” Segundo ele, as pesquisas devem consistir em uma “[...] investigação holística da geração [cognição], organização intelectual [epistemologia] e social [história] e difusão [educação] do

---

<sup>11</sup> Ubiratan D’Ambrósio entende *Programa de Pesquisa* a partir do sentido apresentado por Imre Lakatos: “[...] programa consiste em regras metodológicas: algumas nos dizem caminhos de pesquisa que devem ser evitados (heurística negativa), outras nos dizem caminhos que devem ser seguidos (heurística positiva).” (LAKATOS, 1978, p. 47, tradução nossa). Texto original: “The programme consists of methodological rules: some tell us what paths of research to avoid (negative heuristic), and others what paths to pursue (positive heuristic).”

conhecimento matemático” (D’AMBRÓSIO, 2008, p. 14-15) e devem guiar-se para responder a três perguntas:

Como práticas ad hoc<sup>12</sup> e soluções de problemas se desenvolvem em métodos?

Como métodos se desenvolvem em teorias?

Como teorias se desenvolvem em invenções científicas?

(D’AMBRÓSIO, 2005, p. 161).

Dessa forma, o que buscamos na pesquisa foi (re)conhecer como o conhecimento matemático é compartilhado entre as/os sujeitas/os responsáveis pela confecção dos artefatos para o desfile de escolas de samba de Florianópolis, por meio de práticas e resoluções de problemas para essa finalidade, isto é, de métodos desenvolvidos pelas/os sujeitas/os. Para isso, estive junto das/os artistas e trabalhadoras/es dos barracões das escolas de samba Os Protegidos da Princesa e Embaixada Copa Lord, durante as preparações para o desfile de 2019, ajudando também na confecção dos artefatos. Nesses espaços, foram sujeitas/os da pesquisa as/os trabalhadoras/es responsáveis pela construção e pela adereçagem dos carros alegóricos da Protegidos da Princesa e as/os trabalhadoras/es responsáveis pela modelagem, pelo corte, pela costura e pela adereçagem das fantasias e adereços da Embaixada Copa Lord.

Conforme afirma Ubiratan D’Ambrósio (2008) e reafirma um levantamento bibliográfico realizado durante a realização do trabalho de mestrado, as pesquisas em Etnomatemática recorrem a muitos métodos e ferramentas da Etnografia, da Etnologia e da Antropologia, tais como observação, entrevistas e conversas com as/os participantes. Seguindo esse caminho, nossos procedimentos metodológicos incluíram, além de pesquisa teórica, histórica e documental, um trabalho de campo que teve, como foco, observar, analisar e descrever criteriosamente e respeitosamente a realidade social das/dos componentes, bem como entrevistá-las/os. Desse modo, foram utilizados, como recursos

---

<sup>12</sup> Destinadas a finalidade específica.

metodológicos, fotografias e gravações audiovisuais, além de entrevistas semiestruturadas e conversas com as/os participantes.

Ao iniciar o período de observação, ainda carregada de métodos que se encaixam perfeitamente na academia (ou que pelo menos são vendidos dessa forma), carregava comigo um caderno de anotações – indicado em metodologias que incluem trabalho de campo, como etnografia e etnometodologia. No entanto lá percebi que essa era uma ferramenta que pouco me auxiliaria, pois não combinava com a dinâmica daqueles espaços. Muitas coisas aconteciam simultaneamente e, com o tempo e a proximidade criada com as/os componentes das escolas, acabava sendo muito solicitada, o que me fazia estar, quase sempre, com as mãos ocupadas – fosse segurando uma pistola de cola quente, dobrando tecido ou mesmo tomando café. A pesquisa assim me ensinou que a melhor ferramenta metodológica que eu poderia ter era meu celular, com o qual fotografava, fazia anotações e fazia gravações de áudio e de vídeo. Mesmo que alguns manuais de etnografia indiquem que se faça o diário ao fim do dia de observação, por exemplo, isso se tornava inviável pois eu só voltava para casa para dormir. Na Figura 1 – Pesquisadora durante os preparativos para o Carnaval no barracão da Embaixada Copa Lord, é possível ver um flagrante da minha participação no barracão da Embaixada Copa Lord, registrado pela equipe de jornalismo da ND+ em uma visita ao local.

**Figura 1** – Pesquisadora durante os preparativos para o Carnaval no barracão da Embaixada Copa Lord



Fonte: Redação ND+ (2020)

A minha percepção de tempo também precisou ser totalmente desconstruída. Cerca de quatro meses antes do Carnaval, eu já estava completamente angustiada e sem entender por que os trabalhos nos barracões ainda não tinham começado. Um conselho da minha orientadora, no entanto, confortou-me: “Se acalma, o tempo da escola de samba é outro! O tempo da academia é outro, o tempo da vida é outro.” E assim entendi que quem diz quando a pesquisa tem que ser feita são as/os sujeitas/os – não eu e tampouco o referencial teórico que diz que é preciso ficar muito tempo (acadêmico) em campo.

Cabe dizer ainda que, embora os trâmites legais e éticos prescritos pela universidade sejam necessários e tenham sido seguidos, a verdadeira autorização para a pesquisa se deu de outras formas: por meio dos encontros, das conversas, da confiança estabelecida, do afeto (e do ventilador!). A grande maioria nem leu os documentos e decidiu confiar no trabalho que fazíamos – alguns até brincavam dizendo que

as assinaturas seriam para passar tudo para meu nome. Da mesma forma, embora eu tenha indicado às/aos participantes que seus nomes seriam preservados, ninguém viu sentido nessa ação e solicitaram que seus nomes fossem sim expostos, desejando inclusive divulgar o belo trabalho que realizavam. Assim, todos os nomes que aparecem, tanto na dissertação, quanto neste texto são os nomes verdadeiros das/dos componentes.

Durante todo o período de confecção dos carros alegóricos para o desfile de 2019 da Protegidos da Princesa, isto é, singelos e intensos 24 dias, estive acompanhando o trabalho das/dos artistas – que se iniciou no barracão da escola e foi finalizado no próprio sambódromo de Florianópolis, a Passarela Nego Quirido. Na Embaixada Copa Lord, o trabalho de confecção das fantasias e dos adereços durou 32 dias, os quais também acompanhei de dentro do barracão da agremiação e na hora da entrega das fantasias às/aos componentes na Passarela.

Durante o período de imersão nos barracões, era preciso novamente suspender minhas concepções de tempo e aprender a organizar minhas idas a campo para conseguir acompanhar adequadamente o andamento do trabalho nas duas escolas. Por ser um período muito curto e muito intenso, um dia sem visitar o barracão poderia significar uma perda enorme de informação, pois um processo complexo – como decorar as fantasias de uma ala inteira – era facilmente resolvido em menos de 24 horas. Assim, um primeiro arranjo, grosso modo, foi frequentar o barracão da Protegidos pela manhã e o barracão do Copa à tarde. O deslocamento era sempre feito de ônibus, e o trajeto era bem rápido e tranquilo, tanto da minha casa para os barracões quanto entre os barracões, e minhas refeições eram feitas nos barracões junto com as/os trabalhadoras/es. Ao longo dos dias de trabalho, a rotina foi-se adaptando de acordo com o andamento da produção nos barracões – até o momento em que eu tinha hora para chegar, mas não tinha para sair. Ainda, havia dias em que o trabalho em uma das escolas se interrompia por falta de material, por exemplo, então aproveitava para passar mais tempo na outra.

Por serem as primeiras e maiores da cidade, o misto de fraternidade e rivalidade entre as duas escolas é latente. As/os componentes de am-

bas sabiam que a pesquisa estava sendo realizada nos dois barracões e apoiavam inclusive que eu deveria desfilar nas duas – o que acabou acontecendo. Ainda assim, as/os trabalhadoras/es da Protegidos passaram a me chamar carinhosamente de espiã, além de sempre aparecer alguém de uma escola perguntando sobre o andamento dos preparativos da outra. Eu obviamente não trocava nenhuma informação entre as escolas, o que certamente colaborou para que confiassem em abrir aquele mundo para mim e permitissem que eu fotografasse os projetos e os artefatos em construção.

No período em que acompanhei a preparação para o desfile do carnaval de 2019 – que compreendeu de meados do mês de janeiro até o dia do desfile, 2 de março, trabalhei ativamente na construção dos artigos carnavalescos e até na resolução de problemas e criação de algumas estratégias de fabricação. Isso me permitiu observar de dentro, mergulhar na realidade daquele trabalho. A observação, assim, não foi apenas com os olhos e com os ouvidos, mas com todo o corpo – que sentia também o cansaço das noites mal dormidas, o incômodo causado pelo cheiro de cola de contato e a pele queimada com cola quente. Enquanto fazia junto e observava atentamente as ações das/os sujeitas/os, algumas perguntas iniciais guiavam nossas conversas, de modo que eu pudesse compreender melhor as racionalidades acionadas pelas/os trabalhadoras/es, seus processos de geração, organização e difusão, assim como a própria relação delas/es com a cultura das escolas de samba. As perguntas, apresentadas a seguir, foram construídas ao longo do processo de observação, no encontro com as/os sujeitas/os e suas realidades:

- *Como você aprendeu a fazer isso?*
- *Já ensinou alguém a fazer o que você faz?*
- *Você trabalha com isso há quanto tempo?*
- *Chegou a fazer algum tipo de formação para realizar este trabalho?*
- *Você estudou até que ano da escola?*
- *Gosta/gostava de matemática?*
- *Como você sabe a quantidade de tempo e de material que vai ser usada?*

— *Como é seu trabalho/sua vida fora do período de Carnaval?*

— *Você torce para alguma escola de samba?*

A dimensão da observação tomada por nós como escolha metodológica, não por acaso, tomava centralidade nos próprios processos educativos estabelecidos entre as/os trabalhadoras/es e artistas dos barracões – o que ficou evidente em muitas das falas das/dos sujeitos, em particular na seguinte conversa com Anna Paula:

— *Como você aprendeu a trabalhar com tecido, costurar e tudo mais?*  
(Jéssica).

— *Eu acho que foi coisas da gente aprender mesmo da vida, entendeu? Porque essas coisas que eu sei fazer agora foi tudo olhando, direitinho, como se fazia, como se cortava, como faz a metragem, entendeu? Eu aprendi muito com o Hudson! Eu não gostava de Carnaval. Eu gostava mesmo era de dançar, sempre gostei de danças folclóricas: Ciranda, Quadrilha, Boi Bumbá... Eu entrei mesmo pro Carnaval depois que eu conheci o Hudson. Aí também eu sempre fui, como é que se diz? Eu esqueci da palavra... Eu fui muito, eu sempre fui curioso. Então sempre tive curiosidade de aprender esse tipo de coisa.*

[...]

— *E você chegou a fazer tipo algum curso, alguma coisa, ou foi aprendendo?*

— *Eu fui aprendendo, como se diz, na marra né, na tora. Só de olhar assim. E também tem as pessoas que são qualificadas, né. A gente vai olhando, olhando, aí não dá, não demora, a gente tá fazendo. Tudo que ele faz a gente faz. E o Hudson assim também me ensinou muito, que eu aprendi muito com o Hudson.*

Assim, aprendemos com as/os próprias/os sujeitas/os, já durante o movimento de pesquisa, que nossa escolha pela técnica da observação fazia sentido de ser aplicada naquele contexto.

Depois de encerrado o período de imersão, ou seja, depois do desfile de Carnaval, todo o material coletado foi reunido e deu origem a um relato de campo – contendo fotografias, descrição de situações

gravadas em vídeo, descrição dos espaços e das/os sujeitas/os, além de transcrições de conversas gravadas em vídeo e em áudio. Baseado em leituras de trabalhos e na experiência vivida em campo – que vai além do encontro com as/os trabalhadoras/es, mas passa também pelo encontro com os espaços das escolas, com as comunidades onde se inserem e com toda vida que pulsa no mundo do samba – elaboramos um roteiro para entrevista, que fora aplicada meses depois, com uma pessoa de cada agremiação, a saber **Dana e Hudson**, que tinham disponibilidade para responder às perguntas fora do período de carnaval.

A escolha pelo uso de entrevistas como uma fonte adicional de coleta de dados se deu pelas vantagens apresentadas por **Márcia Fraser** e Sônia Gondim (2004, p. 140), quais sejam: i) “[...] favorecer a relação intersubjetiva entre pesquisador e entrevistado”, de modo que se alcance, através de linguagens verbais e não-verbais, uma melhor compreensão dos códigos e significados compartilhados e produzidos pelos sujeitos; e ii) a “[...] flexibilização na condução do processo de pesquisa e na avaliação de seus resultados”, que é possível graças ao fato de que a/o sujeita/o entrevistada/o também é ativa/o no processo de entrevista, legitimando as conclusões das pesquisadoras. Ainda seguindo as orientações de **Fraser** e Gondim (2004), a entrevista foi do tipo semiestruturada, na qual foi seguido um roteiro com perguntas gerais e tópicos-guia.

Para **Fraser** e Gondim (2004, p. 146), a associação entre entrevista e observação é bastante útil – e isso pôde, de fato, ser verificado na nossa pesquisa – pois

[...] ao se propor estudar características culturais de determinada comunidade, o pesquisador pode estar interessado em conhecer as crenças, os valores e as opiniões das pessoas, e, também, em perceber de que modo estes valores e crenças se expressam no cotidiano das pessoas, ou seja, na sua conduta ou comportamento diários, o que torna pertinente associar entrevistas à observação participante.

Por fim, a análise dos dados se deu a partir das relações estabelecidas entre a observação de campo e seus registros, entrevistas e conversas informais com as/os trabalhadoras/es, bem como de registros

audiovisuais e fotográficos da fabricação dos artefatos. Embora a análise se tenha materializado no momento da escrita da dissertação, precisei ficar atenta e em movimento de observação, de descrição e de análise constante durante os encontros com as/os sujeitas/os e com os espaços – dentro e fora dos barracões.

## SETOR 4: POR QUÊ?

*Quando eu voltar à Bahia  
Terei muito o que contar  
Ó, padrinho, não se zangue  
Que eu nasci pro samba  
Não posso parar.*  
(**Dona Ivone Lara**, 1981).

“Ninguém faz samba nem pesquisa só porque prefere”<sup>13</sup>. Sendo constituídas e constituintes de nossas vidas, nossas pesquisas falam também sobre nós. Essa pesquisa, em particular, nasceu da vontade pessoal de se reaproximar e de se atentar para lugares e pessoas com grandes limitações impostas, mas que produzem e compartilham conhecimento (matemático) em suas trajetórias de vida e de trabalho. Muitas dessas limitações acontecem devido ao baixo investimento público em manifestações culturais de matrizes africanas e afro-brasileiras, de modo que alguns governantes, com o apoio de parte da população, restringem os investimentos pautando-se no argumento racista e falacioso de que dinheiro público é para investir em educação – como se investir em carnaval não fosse investir em educação<sup>14</sup>.

Assim, durante a pesquisa, procuramos distanciar-nos de critérios rígidos enganosos e nos aproximar daquilo que julgamos, tal qual a epistemologia feminista negra apresentada por Patricia Hill **Collins**

<sup>13</sup> Adaptado da canção *O poder da criação*, composta por João Nogueira e Paulo César Pinheiro (1994).

<sup>14</sup> Exemplos disso podem ser vistos em Redação ND+ (2013, 2020) e Martín (2017).

(2019), ser mais confiável que a teoria apresentada no campo da matemática e da educação matemática: a experiência das pessoas – com corpo e com nome – que sabem e fazem matemática. Desse modo, para além do que pesquisamos, interessava-nos também *com quem, como e por que* pesquisamos.

Nessa lógica, na construção da pesquisa, o que buscamos foi apresentar o sentido que demos a narrativas que aconteciam no caminho trilhado junto às/aos sujeitos. Longe de apontar e legitimar como matemática suas narrativas e códigos, nosso objetivo, de fato, era identificar as práticas Etnomatemáticas das/os trabalhadoras/es que construíram a pesquisa conosco. Nosso papel, portanto, era fazer com que as narrativas Etnomatemáticas produzidas nos barracões fossem ouvidas, mostrando também como esses conhecimentos nos afetavam. E, ao ouvir as narrativas, aprendemos com as pessoas e com as histórias envolvidas na pesquisa.

No mundo do samba, aprendemos que as/os artistas desenvolvem não somente técnicas, mas também materiais para resolver as demandas específicas das produções dos carros alegóricos e fantasias, como desbobinadores e máquinas de corte improvisadas. Observando pacientemente as/os artistas, aprendemos a quantificar com unidades de medida próprias, utilizando o corpo como um instrumento de medição, como uma forma de aprimorar a percepção dos sentidos<sup>15</sup>. Aprendemos que suas tarefas são importantes e demoradas por causa dos cálculos, porque é preciso pensar na melhor forma de aproveitamento dos tecidos e pensar no que é mais conveniente para a escola, como faz a costureira Sandra (Figura 2 – Sandra fazendo otimização dos tecidos para fantasias da Embaixada Copa Lord).

---

<sup>15</sup> Definição de medição dada pelo engenheiro **Thiago Linhares Fernandes** – por sorte, meu marido.

**Figura 2** – Sandra fazendo otimização dos tecidos para fantasias da Embaixada Copa Lord



Fonte: Acervo de pesquisa

Aprendemos que, com giz, barbante e barras metálicas, é possível desenhar qualquer coisa. Aprendemos uma forma de calcular o perímetro de uma circunferência usando números inteiros e que criar vai além de seguir modelos e padrões – e pode ser feito usando o mesmo giz, barbante e barras metálicas, como faz Mestre Louro no próprio chão do barracão da Protegidos da Princesa (Figura 3 – Compasso improvisado por Mestre Louro no chão do barracão da Protegidos da Princesa).

**Figura 3** – Compasso improvisado por Mestre Louro no chão do barracão da Protegidos da Princesa



Fonte: Acervo de pesquisa

Aprendemos que ser simétrico é *não ter um lado maior que o outro*. Que a curiosidade e a vontade de saber algo que ainda não se sabe motiva o aprendizado, a criação, a invenção. Aprendemos, enfim, que as matemáticas sabidas e feitas nos barracões são múltiplas e construídas no encontro das/os sujeitas/os com o mundo do samba<sup>16</sup>.

Para além de conhecer as matemáticas, interessamo-nos também em demarcar o caráter político do trabalho e questionamos por que o conhecimento matemático construído nesses espaços não é valorizado como conhecimento científico, atentando para questões raciais e de gênero latentes nas relações com as matemáticas, com as/os sujeitas/os e com os espaços. Consoante ao historiador Luiz Antônio Simas (2019), acreditamos que “[...] a grande potência do samba e do carnaval é que eles exacerbam o problema brasileiro”, e, portanto, devem ser entendidos como “elementos que ressaltam as nossas contradições”. Afinal, como parte dela, o mundo do samba traz consigo elementos de uma sociedade que é estruturalmente racista, machista e violenta – e o universo das escolas de samba não teria como ser diferente disso.

Nesse contexto, realizar essa pesquisa com samba, educação, matemática e relações étnico-raciais significou e significa sobretudo fazer uma pesquisa comprometida com a vida e que dá sentido à educação que sempre foi minha forma de re-existir, estabelecendo conexões entre mundos que parecem tão distintos, mas aos quais, de alguma forma, eu pertencço. Além disso, o encontro com tais estudos e com o Grupo Alteritas possibilitou a constituição da minha identidade racial, de modo que hoje me reconheço como uma mulher negra com passabilidade branca<sup>17</sup>.

Nossa forma de pesquisar, assim, foi construir uma relação de entrega e confiança com os espaços de conhecimento que nos acolheram, estabelecendo sobretudo diálogo e troca ao longo da nossa incompleta

---

<sup>16</sup> Para saber mais, convido a conhecer a pesquisa completa em Souza Fernandes (2020).

<sup>17</sup> Neste próprio *e-book*, a colega **Jaqueline Cardoso** – com quem tive afetuosos e intensos debates sobre o assunto e a quem sou muito grata por me ajudar a formar o meu pertencimento – elabora melhor este conceito.

exploração, como fica evidente na fala de **Dana**, com a qual finalizo este texto:

*Diante disso tudo, eu não consigo compreender a gente fazer um Carnaval sem utilizar a matemática, não tem como. É, de certa forma eu acho que eu até acabei aprimorando a minha matemática de tanta conta que a gente é obrigada a tá fazendo o tempo todo. Vendo o que vai daqui, o que vai faltar ali, o que vai... Quanto que falta pra cá, quanto que vai faltar pra lá. Então não tem como nós trabalhar dentro do barracão sem utilizar a matemática. Então dessa forma hoje eu percebo que o teu, a tua vinda pra escola também foi extremamente importante, Jéssica, porque a gente começou a perceber o quão fundamental é essa, essa disciplina, né, essa... Essa matéria dentro do nosso trabalho.*

## REFERÊNCIAS

---

ALVES, Ataulfo; GESTA, Paulo. Na Cadência do Samba. In: ALBERTO MOTA E SEU CONJUNTO. **Voa meu samba**. London: Polydor Records, 1961.

CABRAL, Sérgio. **Escolas de samba do Rio de Janeiro**. São Paulo: Lazuli, 2016.

CAYMMI, Dorival. O samba da minha terra. In: CAYMMI, Dorival. **Eu vou pra Maracangalha**. Rio de Janeiro: Gravadora Odeon, 1957.

COLLINS, Patricia Hill. **Pensamento feminista negro**: conhecimento, consciência e a política do empoderamento. São Paulo: Boitempo Editorial, 2019.

CONNELL, Raewyn. A iminente revolução na teoria social. Tradução de João Maia. **Rev. bras. Ci. Soc.**, São Paulo, v. 27, n. 80, p. 9-20, 2012.

D'AMBRÓSIO, Beatriz Silva; LOPES, Celi Espasandin. Insubordinação criativa: um convite à reinvenção do educador matemático. **Bolema**, Rio Claro, SP, v. 29, n. 51, p. 1-17, 2015.

D'AMBRÓSIO, Ubiratan. **Educação para uma sociedade em transição**. 2. ed. Campinas: Papirus Editora, [1999]; 2001.

D'AMBRÓSIO, Ubiratan. **Etnomatemática**: arte ou técnica de explicar e conhecer. 4. ed. São Paulo: Afiliada, 1998.

D'AMBRÓSIO, Ubiratan. Etnometodologia, Etnomatemática, Transdisciplinaridade: embasamento crítico-filosófico comuns e tendências atuais. **Rev. Pesq. Qual.**, [s.l.], v. 1, n. 1, p. 155-167, 2005a.

D'AMBRÓSIO, Ubiratan. Sociedade, cultura, matemática e seu ensino. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 1, p. 99-120, jan./abr. 2005b.

D'AMBRÓSIO, Ubiratan. O Programa Etnomatemática: uma síntese. **Acta Scientiae**, Canoas, v. 10, n. 1, p. 7-16, jan./jun. 2008.

DINIZ, André. **Almanaque do samba**: a história do samba, o que ouvir, o que ler, onde curtir. 4. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2006.

EFEGÊ, Jota. **Ameno Resedá, o rancho que foi escola**: documentário do carnaval carioca. 2. ed. Rio de Janeiro: Funarte, 2009.

FIGUEIREDO, Angela. Epistemologia insubmissa feminista negra decolonial. **Rev. Tempo e Argumento**, Florianópolis, v. 12, p. 1-24, 2020.

FRANKENSTEIN, Marilyn; POWELL, Arthur Belford. Toward Liberatory Mathematics: Paulo Freire's Epistemology and Ethnomathematics. In: LANKSHEAR, Colin; MCLAREN, Peter (ed.). **The Politics of Liberation: Paths from Freire**. Londres: Routledge, 1994. p. 74-99.

FRASER, Márcia Tourinho Dantas; GONDIM, Sônia Maria Guedes. Da fala do outro ao texto negociado: discussões sobre a entrevista na pesquisa qualitativa. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 14, n. 28, p. 139-152, 2004.

HARAWAY, Donna. Saberes localizados: a questão da ciência para o feminismo e o privilégio da perspectiva parcial. **Cad. Pagu**, Campinas, n. 5, p. 7-41, 1995.

LAKATOS, Imre. Falsification and the Methodology of Scientific Research Programmes. In: WORRALL, John; CURRIE, Gregory. **The Methodology of Scientific Research Programmes**. vol. 1. Cambridge: Cambridge University Press, Philosophical Papers, 1978. p. 8-101.

LARA, Dona Ivone. Alguém me avisou. *In*: LARA, Dona Ivone. **Sorriso negro**. Part. Esp.: Jorge Ben. Compositor: Jorge Portela, Adilson Barbado e Jair Carvalho. Disco: Sorriso Negro. São Paulo: Gravadora WEA, 1981. 1. disco vinil, lado A, faixa 1 (3:18 min).

LINS, Paulo. **Desde que samba é samba**. São Paulo: Planeta, 2012.

LOPES, Nei. **Sambeabá**: o samba que não se aprende na escola. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2003.

MARTÍN, María. Queda de braço entre Crivella e escolas de samba ameaça o Carnaval 2018 no Rio. **El País**, Rio de Janeiro, 16 jun. 2017. Disponível em: [https://brasil.elpais.com/brasil/2017/06/15/cultura/1497557739\\_810021.html](https://brasil.elpais.com/brasil/2017/06/15/cultura/1497557739_810021.html). Acesso em: 26 ago. 2019.

NETO, Lira. **Uma história do samba**: As origens. vol. 1 São Paulo: Companhia das Letras, 2017.

NOGUEIRA, João; PINHEIRO, Paulo César. O poder da criação. *In*: NOGUEIRA, João; PINHEIRO, Paulo César. **Parceria**, São Paulo: Gravadora Velas, 1994. 1 vídeo (3:14 min). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=8EjxKPO5Epc>. Acesso em: 2 fev. 2021.

PERNILONGO, Bira *et al.* **Emoldurada pelo mar, uma história que me representa**: crônica de uma cidade em transformação. Florianópolis: Os Protegidos da Princesa, 2015.

REDAÇÃO ND+ Florianópolis. **Copa Lord tem uma linha de produção para levar homenagem a Padre Vilson à avenida**. Florianópolis, 2020. Disponível em: <https://bit.ly/3pBfieG>. Acesso em: 30 dez. 2020.

REDAÇÃO ND+ Florianópolis. **Desfile de Carnaval de Florianópolis é oficialmente cancelado**. Florianópolis, 16 jan. 2013. Disponível em: <https://ndmais.com.br/noticias/desfile-de-carnaval-de-florianopolis-e-oficialmente-cancelado/>. Acesso em: 30 ago. 2019.

SIMAS, Luiz Antônio. O Carnaval e o Samba na Cultura Brasileira. **Philos TV**, 2019. Disponível em: <https://youtu.be/0aJgAortyng>. Acesso em: 20 mar 2020.

SODRÉ, Muniz. **Samba, o dono do corpo**. 2. ed. Rio de Janeiro: Mauad, 1998.

SOUZA FERNANDES, Jéssica Juliane Lins de. **A voz do morro**: narrativas etnomatemáticas produzidas no Carnaval de escolas de samba de Florianópolis. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2020. 177 f.

TRAMONTE, Cristiana. **O samba conquista passagem**: as estratégias e a ação educativa das escolas de samba de Florianópolis. Florianópolis: Núcleo de Publicações do Centro de Educação da UFSC, 1996.

# “SÓ UM BLUE É JUSTO E COMPLETO COMO UM ABRAÇO”:

AS POÉTICAS “TRANSNEGROSSORAS”  
NAS POESIAS JAZZ, BLUES E SAMBA DE  
CLARKE, KOMUNYAKAA E PEREIRA

Maristela Campos<sup>1</sup>

*A ordem do dia era o silêncio permeando o sujeito. Alguns dos silêncios eram rompidos, e alguns eram mantidos por autores que viveram e conviveram dentro das narrativas civilizatórias.*

*Eu me interesso pelas estratégias para romper com isso.<sup>2</sup>*

(Toni **Morrison**<sup>3</sup>).

## PREÂMBULO

---

Este trabalho é resultado de tese intitulada *Komunyakaa, Clarke and Pereira: jazz, blues, and samba poetics*, defendida em 2017, no Programa

---

<sup>1</sup> Doutora em Literatura de Língua Inglesa, pela UFSC. Professora do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). E-mail: [afuameodara@gmail.com](mailto:afuameodara@gmail.com)

<sup>2</sup> Tradução nossa.

<sup>3</sup> Este texto destacará em negrito as/os autoras/es negras/os como forma de reivindicação de enegrecer as/os intelectuais negras/os.

de Pós-Graduação em Inglês: Estudos Linguísticos e Literários – área de concentração: Estudos Literários e Culturais, da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Neste artigo, pretendo estabelecer conexão com dois aspectos importantes desta pesquisa: a função social do *jazz*, do *blues* e do samba como estratégias de rompimento dos silenciamentos e a poética de resistência e “transgressora” entretecida com elementos desses gêneros musicais. Este estudo não tem a intenção de ser um trabalho essencialista, mas sim a de apresentar uma perspectiva afrocêntrica sobre a atividade cultural negra dentro da cultura popular. Há, nesta pesquisa, consciência da diversidade na diáspora africana nas Américas, mas a investigação também evidencia experiências, estratégias e fazeres sociais e culturais que permitem estabelecer paralelos sem cometer violências como assimilações e apagamentos. É uma pesquisa realizada por uma mulher negra cis heterossexual sobre música e poesia de homens negros estreitamente conectados com suas culturas e conscientes de suas heranças, como a oralidade e a música. No presente artigo, procuro abordar aspectos como tradição e resistência, buscando a comunalidade das experiências como apontado anteriormente.

## SOBRE A METODOLOGIA

---

Revisão bibliográfica foi a metodologia utilizada para a análise comparativa dos textos poéticos e das harmonias e melodias dos gêneros musicais estudados. Tive oportunidade de trocar *e-mails*, cartas e de conversar pessoalmente com um dos poetas, George Elliott Clarke, aqui no Brasil e nos Estados Unidos. Os contatos com Edimilson de Almeida Pereira e Yusef Komunyakaa se deram por meio de correio eletrônico. Todos os três, gentilmente e generosamente, acolheram a pesquisa, responderam questões e enviaram suas obras para a análise.

## O EPISTEMICÍDIO E AS POÉTICAS “TRANSNEGROSSAS” E DE RESISTÊNCIA

O silenciamento como mecanismo de opressão evidenciado por Toni **Morrison** (1993, p. 4-5), na epígrafe, expõe a necessidade de analisar estratégias para romper o silêncio ou o processo estereotípico sobre a pessoa negra e sobre sua experiência na cultura popular. As poéticas de resistência, mais precisamente as poéticas que emergem em ambientes racialmente hostis, referem-se à produção musical e à escrita como ferramentas de enfrentamento, de resistência, de reorganização, de reversão, de manutenção da tradição e memória e de projeção para o futuro na diáspora africana, bem como aos fios que pos- sam conectar uma à outra neste estudo. No presente texto, evidencio brevemente de que maneiras o discurso poético e a expressão musical, aliados, revestem-se de tecido denunciador e de protesto. As poéticas de resistência denotam a oposição entre grupos sociais. Os discursos de resistência à discriminação racial narram a história da luta dos grupos discriminados contra o poder opressor. As poéticas de resistência, na diáspora africana, contam a história a partir do ponto de vista do grupo marginalizado e recriam a realidade a partir da perspectiva do ser negra/o em uma sociedade predominantemente branca.

O silenciamento sobreposto à expressão cultural das populações negras pode ser considerado um dos tentáculos do “epistemicídio” como conceito proposto na tese *A construção do Outro como não-ser como fundamento do ser*, por Aparecida Sueli **Carneiro** (2005). Buscando apontar o epistemicídio sobre a produção intelectual da população negra da diáspora africana nas Américas, **Carneiro** cita o conceito de Boaventura de Sousa Santos (SANTOS *apud* **CARNEIRO**, 2005, p. 96) e o desenvolve especificamente sobre o caso brasileiro (2005, p. 97-124). O presente artigo aponta brevemente o epistemicídio das ciências e métodos oriundos das culturas africanas que foram forçadas à dispersão nas Américas.

Este trabalho traz estudos crítico-literários e culturais de estudiosas/os predominantemente negras/os sobre a poesia de três autores negros do Brasil, dos Estados Unidos e do Canadá. A pesquisa foi feita no intuito de contribuir para o estudo das relações étnico-raciais e para o enfrentamento do epistemicídio a que a produção intelectual negra é sistematicamente subjugada. Citando **Carneiro** (2005, p. 97):

Pra nós, porém, o epistemicídio é, para além da anulação e desqualificação do conhecimento dos povos subjugados, um processo persistente de produção da indigência cultural: pela negação ao acesso à educação, sobretudo de qualidade: pela produção da inferiorização intelectual; pelos diferentes mecanismos de deslegitimação do negro como portador e produtor do conhecimento e de rebaixamento da capacidade cognitiva pela carência material e/ou pelo comprometimento da auto-estima pelos processos de discriminação correntes no processo educativo. Isto porque não é possível desqualificar as formas de conhecimento dos povos dominados sem desqualificá-los também, individual e coletivamente, como sujeitos cognoscentes.

*Jazz, blues* e samba, assim como os escritos em poesia de domínio intelectual negro, estiveram, durante longos períodos e em diversas épocas sujeitas à deslegitimação, subjugação, desautorização, criminalização, apagamentos e posteriormente apropriação e mercantilização. Por meio do enfrentamento ao epistemicídio e de seus silenciamentos e pela legitimação das poéticas de resistência e “transnegressoras”, escrevo o texto em diálogo com o estudo das relações étnico-raciais, que busca a promoção, a legitimação e o reconhecimento da cultura afro-descendente.

Acrescento ao estudo o conceito de “transnegressão”, cunhado pelo poeta negro gaúcho Ronald **Augusto** (2010). Segundo **Augusto**, um grupo de poetas negras/os brasileiras/os, conscientes de suas responsabilidades sociais como porta-vozes de suas comunidades, escreve poesia considerando as particularidades da linguagem poética e, ainda assim, “[...] oferecendo outros e necessários escurecimentos”. Para além de normas pré-estabelecidas que buscam definir o que é a poesia

negra, essas/es autoras/os “transgressoras/es”, atentas/os ao risco da categorização – as linhas de controle institucional da interpretação – que têm permeado os que advogam uma literatura negra, vêm transformando esse fazer poético em escrita cada vez mais complexa que escapa a qualquer definição que se pretenda consistente e sólida sobre as estruturas que formam essa escritura (**AUGUSTO**, 2010, p. 425). Os poetas presentes neste estudo podem ser considerados também como “transgressores”, pois seus versos são sutis, usam a língua padrão ou a vernacular de maneira provocativa, a polifonia, o *jazz scat* (técnica de canto criada por Louis Armstrong que consiste em vocalizar palavras, sons sem sentido ou sílabas para criar um solo usando apenas a voz) e a alternância de idiomas; além de denunciar, protestar e revisitar a tradição ancestral. Para compreender melhor a presença da tradição nos escritos desses autores, lanço um breve olhar sobre a história dos gêneros musicais neste trabalho.

## **JAZZ, BLUES E SAMBA E A FUNÇÃO SOCIAL DA MÚSICA NA DIÁSPORA AFRICANA**

*Não, ninguém faz samba só porque prefere<sup>4</sup>*

(João Nogueira e Paulo César Pinheiro).

A história da diáspora está permeada pelas experiências comuns em relação às sagas de sobrevivência (criação de tecnologias para sobreviver perante as violências), resistência contra o racismo e exclusão. O Atlântico, na perspectiva da presente pesquisa, não é somente uma inscrição geográfica. A travessia (*middle passage*) alterou o curso da história, e o Atlântico transformou-se em um lugar de deslocamento e de transformação cultural. O “Atlântico Negro”, a diáspora africana e a travessia, como estudados aqui, são territórios físicos, culturais

<sup>4</sup> O compositor Nogueira faleceu em 2000, aos 58 anos.

e simbólicos que informam a expressão cultural das/dos afrodescendentes nas Américas. Instabilidade, tensão, separação, deslocamento, dispersão, isolamento, perda e exílio transpassam as várias formas de expressão cultural nesses sítios, entretanto a imaginação e a criação reorganizam a atividade. Em oposição às práticas institucionalizadas de racismo, os grupos oprimidos criam modos de resistência e de luta por meio de alternativas que reinventam e que se apropriam de territórios para a sobrevivência como indivíduos e povos. Paul **Gilroy** (1993), na obra *The black atlantic: modernity and double consciousness*, evidencia o fenômeno cultural em países que exploraram a mão-de-obra africana escravizada durante o período colonial e na diáspora moderna, empreendida por povos africanos em busca de melhores oportunidades no primeiro mundo. O autor comenta que os navios são o ponto de partida para a construção de culturas de deslocamento:

A imagem do navio – um sistema vivo microcultural, micropolítico em movimento -- é especialmente importante por razões históricas e teóricas que eu espero esclarecer. Navios imediatamente chamam a atenção sobre a travessia, sobre os vários projetos de retorno redentor a uma terra natal africana, sobre a circulação de ideias e ativistas bem como o movimento de artefatos culturais e políticos cruciais: tratados, livros, gramofones e coros. (**GILROY**, 1993, p. 4).

A afirmação de **Gilroy** indica o desejo de transcender as fronteiras de nações e estados, assim como a formação de culturas híbridas pela memória e pelo projeto de retorno, seja idílico ou redentor, presente em diversas atividades culturais negras. A música, permeada pela experiência excludente causada pelo racismo, durante a escravidão, desafia o princípio de que língua e escrita são as mais notáveis expressões de conhecimento humano. Ela tem provado sua crescente e significativa potência no “Atlântico Negro”, em relação às limitações da língua (**GILROY**, 1993, p. 74). **Gilroy** ressalta que a leitura e a escrita eram frequentemente proibidas sob pena de morte, e não havia muitos outros recursos culturais disponíveis como substitutos para “[...] as outras formas de autonomia negadas pela vida nas plantações e nas senzalas”. A música torna-se crucial quando a “[...] indeterminação/

polifonia linguística e semântica” emerge no meio do conflito entre senhores e pessoas escravizadas (**GILROY**, 1993, p. 74-75).

O estudo sobre a função ou sobre papel da música no “Atlântico Negro” envolve pesquisa sobre a “autocompreensão” construída pelas/os musicistas que a compõem, o “uso simbólico” que outras/os artistas e autoras/es negras/os fazem dela, e as conexões sociais que fabricaram e têm fabricado a “[...] singular cultura expressiva na qual a música compreende um elemento central e até mesmo fundador” (**GILROY**, 1993, p. 74-76). As “tradições da expressão musical” têm sustentado o surgimento de intelectuais que comunicam experiências esclarecedoras sobre a grave crise da modernidade e dos valores modernos. Essas/es intelectuais trabalham sem as condições que resultam da relação com o Estado moderno ou das instituições dentro das indústrias culturais. Desempenham papéis como “legisladores ou intérpretes” e têm atuado como guardiãs/os temporárias/os de uma sensibilidade cultural distinta e frequentemente ameaçada. Tal sensibilidade tem servido como reserva política e filosófica.

A música desempenha um papel fundamental na cultura afrodiaspórica porque tem uma posição privilegiada perante condições hostis desde a proibição dos tambores, da escrita das/dos escravizadas/os às barreiras da diversidade linguística e ao insuficiente acesso à educação de boa qualidade no presente. A música, nesses territórios, desenvolveu-se a fim de unir as fissuras e rupturas que a travessia causou. Transmite as práticas discursivas de resistência contra a violência da escravidão, a performance da luta contra o racismo e afirmação da identidade quando a negação da consciência identitária é forjada. **Gilroy** (1993, p. 77-78) afirma que a antifonia, ou chamado e resposta, é a principal característica da tradição musical negra. A antifonia é o meio pelo qual a música se entrelaça a diversas formas de expressões culturais como suporte: “[...] improvisação, montagem e dramaturgia”, as chaves modernas para a miscelânea completa das atividades artísticas negras. Esses elementos imbricados no tecido poético do *jazz*, *blues* e *samba* constituem os artefatos da tradição musical negra. Em termos de discurso, todas as poéticas contidas nesses gêneros podem revelar resistência contra a marginalização dessa cultura.

Convém esclarecer o uso do termo *tradição* neste trabalho. Entendo por tradição o elemento relevante da experiência afrodescendente, um impulso em direção à inovação e mudança. Ao revisitar a tradição, a experiência afrodescendente recria e renova formas de interpretar a realidade, adaptando-se e acomodando-se constantemente (**GILROY**, 1993, p. x). Nesse sentido, a tradição não é mera repetição invariável. A tradição, na música negra, é o que as pessoas negras escavam e passam adiante da melhor maneira possível. O elemento de “chamado e resposta” vindo da África, cantado e ouvido desde as canções de trabalho, atravessando as plantações nas Américas, nunca foi abandonado no *jazz*, *blues* e samba como elemento musical e tem-se feito notar na forma instrumental e vocal. É a voz líder e o coro responsável na comunalidade da expressão e da vivência. A tradição, no presente estudo, baseia-se no conceito de “o mesmo mutante” (*changing same*) que define a música negra nas Américas, como música africana, em suas origens; afro-americana, afro-brasileira ou afro-canadense (afro-caribenha e afro-latina) em suas totalidades e em suas várias formas (especialmente a vocal) e exhibe o quanto os impulsos africanos foram redistribuídos em suas expressões (**BARAKA**, 1998, p. 181).

*Jazz*, *blues* e samba, como poéticas de resistência, performam inovação, originalidade e “transgressão” a partir da tradição. Como formas marginalizadas no passado, esses gêneros são artefatos de contra narrativas que se opõem aos padrões hegemônicos. Inicializando movimento e mudança, estabeleceram-se como contraculturas. O amálgama da escrita poética com *jazz*, *blues* e samba forma-se de maneira a contribuir para tornar questões culturais, raciais e de gênero ainda mais tangíveis. A partir desses apontamentos, é possível afirmar que esses ritmos desempenham uma função social e política. Os eventos históricos que tornaram a eclosão e a permanência desses ritmos possíveis estão sucintamente expostos nesta pesquisa.

A história desses três gêneros denota cenários de resistência e resiliência, transformando dor em beleza. A data em que aproximadamente o *blues* surgiu, no Delta do Mississippi, é 1900, o ano em que o *jazz* se tornou gênero reconhecido e quando a Praça Onze passou a ser o local onde moradores da Mangueira, do Estácio e de outras comu-

nidades do Rio de Janeiro convergiam. A partir das canções de trabalho nas plantações de algodão do sul dos EUA, dos *spirituals*, do *blues* do Delta do Mississipi, do *jazz* em Congo Square, em Nova Orleans, dos *spirituals* das Igrejas Afro-Batistas na Nova Escócia, no Canadá, das canções de trabalho nas plantações de café e de cana-de-açúcar no Brasil, dos lundus, modinhas, maxixes, ranchos ao samba, investigo traços intertextuais entre esses eventos. Desde as origens, *jazz* e *blues* entrelaçam-se constantemente, sendo difícil delinear os limites entre um e outro. O idioma do *blues* permanece fiel a uma visão inspiradora, enquanto o *jazz* incorpora uma característica mais volátil alterando método e palavras constantemente. O *blues* é o berço do *jazz*. *Jazz* e *blues* são colaboradores ao longo da história, e as referências a um e outro se alternam no artigo, sem uma delimitação específica. Os poetas aqui estudados alternam referências do *jazz*, do *blues* e do samba em seus textos. A intertextualidade entre os três gêneros se evidencia pela disposição e pela receptividade do samba em acomodar os idiomas do *jazz* e do *blues* (a *blue note*, a síncope – embora não se possa dizer quais dos três ritmos a utilizou primeiro – o scat, a antifonia, a polifonia, a improvisação), em sua oralidade e performance. Grosso modo, a improvisação dos ritmos faz com que seus elementos possam ser acomodáveis no samba.

Performance e oralidade estão estreitamente enlaçadas no que se refere à realização efetiva da comunicação no *jazz*, no samba, no *blues* e na poesia que se interconecta com esses gêneros musicais. Parafraseando Paul Zumthor (2007, p. 21-39), traço uma explicação sobre o termo *performance* e sobre sua aplicação nas poéticas objetos desse estudo. A performance está fortemente marcada pela prática, e o objeto de estudo é uma manifestação cultural lúdica (conto, canção, rito, poesia, dança); a performance é sempre constitutiva da forma. Muitas culturas, no mundo, incorporaram as características não verbais da performance e a impulsionam abertamente, como recurso de eficácia textual pois performance significa competência, que não é simplesmente uma tecnologia, mas um saber ser. Um conhecimento que denota e determina uma configuração e um proceder. Zumthor enumera quatro traços da performance: 1) a performance é reconhecimento

de um material tradicional consagrado como tal; ela faz, consolida, transmite algo que se reconhece; 2) a performance é ao mesmo tempo cultural e situacional: ela é um acontecimento que sai desse contexto e a ele retorna. “Algo se criou, atingiu a plenitude e, assim, ultrapassa o curso comum dos acontecimentos”; 3) a performance refere-se a uma conduta na qual o indivíduo assume aberta e funcionalmente a responsabilidade; 4) a performance modifica o conhecimento. Mesmo que o reitere, de qualquer jeito, modifica-o. “Ela não é simplesmente um meio de comunicação: comunicando ela o marca.” (ZUMTHOR, 2007, p. 31-33).

A performance, como a observamos na cultura dos *griots*, os praticantes da voz, denota o único modo vivo e eficaz de comunicação poética. É um acontecimento díspar sem possibilidade de definição simples (ZUMTHOR, 2007, p. 34). *Jazz*, *blues* e *samba* e a aplicação de seus elementos nas poéticas dos autores analisadas, no presente estudo, têm, na performance, uma característica comum. Em todos os objetos de investigação deste trabalho, há evidências nada sutis de reconhecimento de material tradicional; encontra-se produção artística dentro e para a comunidade de origem (mas não só); os autores têm consciência de suas responsabilidades como porta-vozes de suas culturas (porém não se limitam a esse papel, demonstrando autoentendimento e reconhecimento de suas particularidades); e, ao revisitar a tradição, reiteram comportamentos e condutas que se fazem ainda necessárias, mas que modificam o conhecimento em termos de projetos para a realização dos desejos sociais, culturais e políticos das populações afrodescendentes nas Américas. A oralidade é um elemento marcante nos três gêneros musicais que evidenciam o revistar da tradição.

Defino os termos *oralitura* e *oratura* para ressaltar e definir as características da tradição oral nas culturas afrodescendentes e de particular interesse para essa pesquisa. *Oralitura* envolve corpo e expressão oral numa definição mais ampla do que o conjunto de formas e práticas culturais de tradição oral. A *oralitura* está conectada com a performance da voz e do movimento corporal que expõe “[...] conhecimento, valores, conceitos, pontos de vista e estilos”. Os estudos literários usam o termo *oratura* para se referir a “tradições orais clássicas e

contemporâneas” que distinguem especificamente a textualidade verbal nas culturas africanas. A *oratura* é também usada para apontar práticas da retórica oral na literatura escrita de vários autores africanos (**MARTINS**, 2000, p. 83-84). A *oralitura*, nas palavras da pesquisadora:

[...] a palavra poética, cantada e vocalizada, ressoa como efeito de uma linguagem performática do corpo, inscrevendo o sujeito emissor, que a porta, e o receptor, a quem também circunscreve, em um determinado circuito de expressão, potência e poder. Como um sopro, hálito, dicção e acontecimento performático, a palavra proferida e cantada, numinosa e aurática, grafa-se na performance do corpo, portal e índice de sabedoria. Como agente de conhecimento, a palavra não se petrifica em um depósito ou arquivo estático, mas é essencialmente *kinesis*, movimento dinâmico. (**MARTINS**, 2010, p. 128, grifo da autora).

A presença da *oralitura*, no tecido poético, objeto deste estudo, é evidenciada pelas escolhas estéticas no uso da palavra, através do scat e da antifonia (chamado e resposta), no uso do vernáculo (língua própria de uma região ou de um grupo) e na performance da poesia para ser ouvida, a fim de despertar os demais sentidos, permitindo ao receptor conhecer e reconhecer sua experiência, assim como nas linhas jazzísticas curtas e na linguagem oral, que evocam a necessidade de leitura, em voz alta, do poema<sup>5</sup> *Blue light lounge sutra for the performance poets at Harold Park Hotel*, de Yussef **Komunyakaa**: “[...] the need gotta be / so deep words can’t/ answer simple questions / all night long notes”<sup>6</sup> (1-4); e nos versos de *The symposium*, de **George Elliott Clarke**, que evidenciam e espelham um diálogo utilizando o idioma do blues, inscrevendo o vernáculo da sua terra natal: “Missy, you gotta lie to get a good man. And after you gets / him you gotta be set to hurt him to hold him, so help my / Chucky!” (1-3). E ainda, nas linhas que

<sup>5</sup> Traduzo os excertos dos poemas em inglês, em tradução livre.

<sup>6</sup> A necessidade tem que ser/ tão profunda quanto as palavras não possam/ responder questões simples/ notas longas a noite inteira. (tradução nossa).

<sup>7</sup> Missy, cê tem que mentir pra conseguir um homem bom. E depois que conseguir/ ele, cê tem que machucar pra prender ele, então ajude minha querida! (tradução nossa).

conectam a performance da voz e a disposição visual dos versos, ao longo do texto, com o movimento corporal no poema 23, de Edmilson de Almeida **Pereira**:

A porta-bandeira brilha  
estrelas riem no partido  
alto

a porta-bandeira arrisca  
o passo das deusas

os gingos ah os  
que a o porta-bandeira  
não ensina

A oralidade e a performance fazem-se presentes nas culturas afrodescendentes, como herança da tradição da cultura dos *griots*. Os músicos do *jazz*, *blues* e samba assemelham-se a esses outros na habilidade de usar a voz e o instrumento para transmitir a tradição. Por dominarem técnicas da voz e do instrumento, assim como guardarem história e tradição, os *griots* são figuras respeitáveis em suas sociedades, o que denota o compromisso com a riqueza simbólica do grupo. A arte tradicional dos *griots* inclui “voz, gestos, o *Kora* (instrumento semelhante a uma harpa de 21 cordas largamente usado na África Ocidental), silêncios significativos e um repertório de conhecimento e histórias (AGUSTONI, 2013, p. 11-27). Tenho procurado os traçados comuns, até então, nas origens dessas estéticas negras, desde a travessia, até a acomodação da experiência afrodescendente nas Américas. Na seção que segue, delineio a intertextualidade nas poéticas dos autores, numa análise comparativa. Para tanto, pretendo utilizar as teorias que evidenciam entrecimentos e cruzamentos nesse panorama artístico-cultural.

## UMA LEITURA COMPARATIVA DAS POESIAS DE CLARKE, KOMUNYAKAA E PEREIRA

Apresento aqui, de forma breve, as respectivas biografias dos autores estudados: o afro-americano **Komunyakaa** nasceu em Bogalusa, Louisiana, e serviu, no Vietnam, como correspondente e editor do jornal *Southern Cross*. Entre os anos de 1975 e 1980, ele graduou-se em Inglês e Sociologia, fez mestrado em escrita criativa para poesia, na Universidade Estadual do Colorado e na Universidade da Califórnia. Durante os últimos anos, **Komunyakaa** publicou nove livros de poemas, incluindo *Neon vernacular: new and selected poems*, pelo qual recebeu o Prêmio Pulitzer de poesia. Ao longo da carreira, tem recebido vários e importantes prêmios e é professor no Departamento de Humanidades e Escrita Criativa, na Universidade de Princeton.

O afro-canadense **Clarke** nasceu em Windsor, Nova Escócia e é poeta, dramaturgo, ensaísta e crítico literário. Promove ativamente a escrita de autores canadenses de descendência africana e tem recebido prêmios tais quais: o Governor General's Award e o National Gold Medal Award. Seus poemas foram traduzidos para o chinês, romeno, português, enquanto trabalhos sobre sua obra têm sido publicados em coreano, sueco, finlandês, francês, alemão, polonês e húngaro. Ele possui oito títulos honorários de doutor.

O afro-brasileiro **Pereira** nasceu em Juiz de Fora, Minas Gerais. É professor no Departamento de Letras da Universidade Federal de Juiz de Fora. Desenvolve vasto trabalho de pesquisa etnográfica sobre comunidades afrodescendentes como antropólogo. Escreveu volumes de poesia, de literatura infantil e publicou textos em revistas e antologias do Brasil, Inglaterra, Espanha, Itália, França, Portugal, Alemanha e Estados Unidos. É autor, entre outros, dos livros de poesia *Zeosório blues*, *Lugares ares*, *Casa da palavra* e *Homeless*.

Após essa breve apresentação, procuro desenvolver resposta para uma questão imprescindível para essa investigação: onde e como os textos desses autores, distantes geograficamente e culturalmente falando, convergem? Uma aspiração ao escolher o tema para a tese foi a

de compartilhar uma viagem onde encontraremos uma bifurcação, um entroncamento, uma encruzilhada<sup>8</sup>. A partir desse ponto, é possível, à guisa de interpretação, sentir e abraçar o inevitável hibridismo e entrecimentos de experiências oriundas de uma urgente necessidade de comunicar-se a fim de *sobre-viver*. Este trabalho se ocupa das semelhanças mais que as divergências, tendo o cuidado de não incorrer a uma abordagem essencialmente racializada.

## EXU, THE SIGNIFYING MONKEY E A ENCRUZILHADA

O tecido cultural da diáspora africana nas Américas é oriundo de cruzamentos de diferentes culturas e sistemas simbólicos. Desses processos híbridos, que são atravessamentos transnacionais multiétnicos e multilinguísticos, surgem variadas estruturas vernaculares, algumas revestidas de novas roupagens, outras repetindo, com sutis variações, antigos estilos.

Na tentativa de melhor apreender a variedade dinâmica desses processos de trânsito sógnico, interações e intersecções, utilizo-me do termo *encruzilhada* como uma chave teórica que nos permite clivar algumas das formas e constructos que daí emergem [...]. A noção de encruzilhada utilizada como operador conceitual, oferece-nos a possibilidade de interpretação do trânsito sistêmico e epistêmico que emergem dos processos inter e transculturais, nos quais se confrontam e se entrecruzam, nem sempre amistosamente, práticas performáticas concepções e cosmovisões, princípios filosóficos e metafísicos, saberes diversos, enfim. (MARTINS, 2003, p. 69, grifo da autora).

Por meio da teorização da autora, busco empreender uma concepção filosófica sobre a convergências das poéticas de **Clarke, Komunyakaa e Pereira**. As evidências sobre as bifurcações e entroncamen-

---

<sup>8</sup> O termo *encruzilhada* é utilizado aqui como escolha conceitual em relação ao conceito de intertextualidade, numa perspectiva decolonial.

tos, e a imagem da encruzilhada servem ao propósito, uma vez que essa intersecção como território simbólico é presente nas culturas afrodescendentes no Brasil, no Canadá e nos Estados Unidos. E, junto com a figura da encruzilhada (metafórica ou literal, pois sempre esteve presente nas narrativas de escravos fugitivos nos três países, por exemplo) trago a figura de Exu ou *The Signifying Monkey* nos Estados Unidos. Exu e *The Signifying Monkey* relacionam-se com seus correlatos míticos em Cuba (Echú Elegua), no Haiti (Papa Legba) e nos Estados Unidos (Papa Les Bas). Essas personagens nos ajudam a esclarecer a diversidade nos textos de autores afrodescendentes e a encruzilhada entre eles. Cada uma dessas versões de Exu delinea o mensageiro e o intérprete, aqueles que transmitem os desejos humanos. Mestre dos estilos, Exu é o guardião das intersecções, o que conhece línguas e lê o Ifá, textos sagrados dos povos iorubá através dos quais as deidades transmitem suas mensagens em códigos inscritos em nozes de palma. Exu é a figura que conecta “[...] verdade com entendimento, o sagrado com o profano, texto com interpretação, a palavra ‘ser’ com sujeito e predicado.” (GATES JR., 1988, p. 5-6).

As figuras de Exu e *The Signifying Monkey* importam, para a teoria da interpretação, de três formas: 1) a escrita e a leitura estão relacionadas estreitamente com Exu, ao passo que a fala e o discurso oral estão diretamente ligados ao *The Signifying Monkey* (o que revela histórias e segredos). A oposição entre as formas de narrativa oral e escrita evidenciam a busca por uma voz em textos de autoria negra; 2) Exu e o *The Signifying Monkey* possibilitam a expressão da ambiguidade e do figurativo porque são mitos construídos acima do real e do literal, assim como a tradição vernácula tem significado acima da tradição das letras, e as figuras da escrita estão registradas na literatura oral; 3) Finalmente, as figuras de Exu e *The Signifying Monkey* denotam a “[...] indeterminação da interpretação”. A tradição vernácula considera a indeterminação “[...] uma característica inevitável da interpretação.” (GATES JR., 1988, p. 25-26). A premissa da “indeterminação da interpretação” orienta a análise das poesias de **Clarke, Komunyakaa e Pereira** neste estudo, tendo em vista que a encruzilhada que pretendo apontar abrange muito mais que discursos literais e posturas essencialistas sobre o que é ser negra/o numa sociedade branca

dominante. A encruzilhada permeia a presença da música na poesia e se amalgama com o eu-lírico dos autores. A crítica de **Gates Jr.** (1988) é útil em relação aos parâmetros de intertextualidade que sua teoria provê quando analisamos a música e as poesias afro-brasileira, afro-canadense e afro-americana. As figuras míticas brevemente apontadas podem auxiliar a estabelecer paralelos com as expressões na diáspora africana nas Américas.

I went to the crossroad, fell down on my knees<sup>9</sup>  
[.....]  
asked the Lord above, “Have mercy now, save poor Bob, if you please

Como na letra de *Crossroads blues*, de Robert **Johnson** (1911-1938), é chegado o ponto dessa argumentação onde é possível justapor as figuras do *griot*, dos músicos de *jazz*, *blues* e samba com seus instrumentos e a indeterminação da interpretação regida por Exu e *The Signifying Monkey*, na encruzilhada da experiência afrodescendente. Argumento que esse entroncamento permite o encontro, onde a tradição é revisitada, acrescida de novos valores e símbolos, mas não assimilada e apagada. Na letra utilizada anteriormente, a metáfora do *blues* e do músico, numa encruzilhada, traduzindo sua experiência em forma de canção, delineia a cultura afrodescendente que é sofisticada e reflexiva. Tal característica pode ser encontrada tanto no *blues*, quanto no samba, como na letra de Paulinho da **Viola** (1971): “A razão porque mando um sorriso / e não corro / é que andei levando a vida / quase morto”.

## OS ELEMENTOS DO JAZZ, BLUES E SAMBA NAS POESIAS DE CLARKE, KOMUNYAKAA E PEREIRA

O primeiro aspecto que quero analisar brevemente são as linhas que aludem diretamente a figuras do *jazz*, *blues* e samba em tom

<sup>9</sup> Eu fui à encruzilhada e caí de joelhos/[...] pedi a ao Senhor lá em cima, “Tenha misericórdia agora, salve o pobre Bob, por favor” (tradução nossa).

elegíaco. Essas referências podem ser a músicos famosos com o propósito de homenagem e reconhecimento, citações de versos ou gêneros de composições consagradas, ou exaltar figuras anônimas das cenas do samba, *blues* e *jazz*. O poema *Elegy for Thelonious*, de Komunyakaa, foi escrito em honra à memória do pianista Thelonious **Monk** (1917-1982). O texto apresenta referências ao *jazz* e a lugares conhecidos como símbolos do gênero. A linha “Thelonious is dead” é uma antítona que acentua a atmosfera de luto e beleza:

Thelonious is dead. Winter<sup>10</sup>  
drifts in the hourglass;  
notes pour from the brain cup  
Damn the alley cat  
wailing a muted dirge  
off Lenox Ave.  
Thelonious is dead

A Lenox Ave. ou Malcolm X Boulevard é uma rua com lugares reservados ao *jazz*, em Nova Iorque, chamada pelo poeta Langston **Hughes** (1902-1967) o “[...] pulsar do coração do Harlem.” Considerado um templo do *jazz*, esse era o lugar onde os maiores nomes do gênero se apresentavam.

No poema *Blues*, de **Clarke**, as referências ao ritmo têm o objetivo de definir a complexidade e a pluralidade do termo além de prestar homenagem às figuras ilustres do gênero:

---

<sup>10</sup> Thelonious está morto. O inverno/ à deriva na ampulheta;/ notas se derramam da taça do cérebro/ Maldito gato do beco/ lamentando um canto fúnebre mudo/ fora da Avenida Lenox / Thelonious está morto. (tradução nossa).

Blue is Duke Ellington recording *Indigoes* while reading<sup>11</sup>  
*Gold Indigos*  
Blue is secular, worldly, mundane, global. Vulgar, popular  
Plebian, and folksy  
Blue is Bessie Smith's murder, until unsolved, though her  
murderer's dead

Aludindo ao entrelaçamento da música *Indigoes*, do pianista Duke **Ellington** (1899-1974) com sua própria obra, *Gold Indigoes*, **Clarke** afirma indubitavelmente a encruzilhada das duas artes. Em relação à cantora de *blues* Bessie **Smith** (1894-1937), o poeta rememora o acidente fatal que causou sua morte, em 1937. O fato não foi esclarecido e, pelo menos, duas diferentes versões sobre isso surgiram. Os versos sugerem que a morte do assassino não encerra o caso e não promove justiça. Os dois textos sugerem lamento e pesar por perdas tão significativas para a arte negra.

Os poemas de **Pereira**, no livro “*Zeosório Blues*”, trazem referências ao cenário do *jazz*, do *blues* e do samba, alusão a cidades como o Rio de Janeiro e Nova Orleans, e a personagens emblemáticos. Esse entroncamento da escrita de **Pereira** com a música foi descrito por Adelcio de Sousa **Cruz** (2013, p. 1) como “*samba-blues*”, uma estratégia poética que se origina na cena híbrida da cultura afro-brasileira que, por sua vez, está permeada, mas não somente, pela cultura afro-descendente nas Américas. No livro de poesia *Zeosório Blues*, é possível destacar um jogo de sons e aliterações em várias divisões métricas. Curiosamente, os tons graves dos tambores, no samba, e o baixo do *blues* não lideram o ritmo. Tons agudos são mais evidentes: a batida das baquetas próximas ao centro dos pratos e o tamborim da relação com o samba. O resultado é o uso de aliterações e assonâncias em oposição a sons fechados e abertos. **Pereira** engenhosamente inscreve palavras e ritmo que escapam das rimas óbvias porque rompem a ex-

---

<sup>11</sup> Blue é Duke Ellington gravando *Indigoes* enquanto lê/ *Gold Indigos*/ Blue é secular, terreno, mundano, global. Vulgar, popular. Plebeu, e folclórico/Blue é o assassinato de Bessie Smith, ainda não solucionado/ embora seu/ assassino esteja morto. (tradução nossa).

pectativa de certos sons (CRUZ, 2003, p. 3). Ainda no mesmo livro, **Pereira** apresenta poemas que interrelacionam os gêneros.

### 3

O trompetista engole  
a contraluz  
No cubículo o som  
evola como um  
papiro  
é Dixie a canção  
que sabemos  
o trompetista ausente  
faz suar nossas axilas

O trompetista é figura anônima que tanto pode estar no cenário do *jazz*, quanto no cenário do samba. As linhas orientam para a importância da figura. A ausência do trompetista provoca ansiedade e um rompimento na recepção da performance. É a elegia terna e triste. “Dixie”, um estilo de tocar trompete de Nova Orleans, cujo exemplo mais famoso é *When the saints go marching in*<sup>12</sup>. “[É] Dixie a canção / que sabemos”, refere-se a uma comunalidade assumida e consciente da condição social das populações negras nas Américas.

A presença da oralidade, em termos de “oralitura”, é evidenciada nas obras dos três poetas. **Komunyakaa** reproduz os ritmos e as expressões da música negra inscrevendo-os no papel. Na sua poesia, a inovação sonora e a grafia aparecem justapostas, de maneira imprevisível. O poema *Copacetic mingus* alude a Charles **Mingus** (1922-1979), baixista e compositor, empregando ritmo, síncope e onomatopeia:

---

<sup>12</sup> Um hino gospel estadunidense muito conhecido, com chamado *When the saints go marching in* e resposta *When the saints go marching in*. O hino é interpretado em funerais.

[...]  
But tonight we're both a long ways<sup>13</sup>  
from the Mile High City,  
1973. Here in New Orleans  
years below sea level  
[.....]  
thump, thump, dada – ah yes  
Wood heavy with tenderness,  
[.....]  
Hyperbolic bass line. Oh no!  
Hard love, it's hard love.

A “oralitura” está nos versos vocativos: “Hyperbolic bass line. Oh no! e na repetição: “hard love it's hard love. É possível afirmar que **Komunyakaa** compõe o poema de maneira similar a um músico de *blues*, improvisando em frente ao público.

**Clarke** emprega os elementos do *blues* de forma similar a um músico. Em um de seus poemas, o eu-lírico faz alusão a seus atributos sexuais como é possível observar nas letras de *blues* de variados autores. No poema *King Bee Blues*, há um tom celebratório, mas com problemas de relações de gênero, e a voz poética encontra grande prazer ao extrair pólen às expensas do outro feminino.

I'm an old king bee, honey,<sup>14</sup>

Buzzin' from flower to flower.  
I'm an old king bee sweets,  
Hummin' from flower to flower.  
Women got good pollen;  
I got some every hour

<sup>13</sup> “Excelente Mingus” [...] / Mas hoje à noite ambos estamos a uma longa distância/ da cidade de Milha Alta, / 1973. Aqui em Nova Orleans / anos abaixo do nível do mar/ (...) / tum, tum, dada – ah sim / madeira pesada com ternura, / (...) / linha de baixo hiperbólica. Ah não! / Amor difícil, é amor difícil. (tradução nossa).

<sup>14</sup> “Velha abelha rei” Sou uma velha abelha rei, doçura, / Zunindo de flor em flor. / Sou uma velha abelha rei docinho / Murmurando de flor em flor / Mulheres têm bom pólen; / Eu ganhava um pouco toda hora. (tradução nossa).

O poema revisita a tradição das baladas de *blues* empregando repetição, rima e tema. As rimas seguem o padrão A – B – A – B – C – B. A linha C funciona como detalhe para a poética narrativa dessa balada de bravata celebrando comportamento heterossexual masculino problemático. **Clarke** usa o padrão de rimas da tradição do Delta do Mississippi.

Ainda em relação a tradição, **Pereira** usa métrica quase fixa em “Passeios c/ Langhston Hughes”, deixando clara a presença das rimas do *blues*:

PASSEIOS  
C/LANGHSTON HUGHES

Bom que fuligem prefira  
carros a nossas cartas.  
Possamos olhar na fila  
duas mulheres e vê-las

Possamos olhar de fora  
Entender nossas pupilas  
Quem sabe não é agora  
Nossa mudança da ilha.

Se olharmos da cozinha  
Delas e de nossa casa  
Quiçá a ideia de família  
Seja maior se vária.

As duas primeiras estrofes emulam o padrão do *blues* de maneira mais tangível. O poema sugere transnacionalidade e comunalidade dando ao termo *família* um conceito mais amplo. *Cartas* e *mudanças* denotam movimento. A voz poética sugere observar duas mulheres na fila e comparar as suas cozinhas com a sua própria, tornando a ideia de família mais abrangente na diversidade dessa parte da casa. Nesse ponto, a rima é quebrada interrompendo o padrão para sugerir mudança na perspectiva, ruptura de modelos: “Se olharmos da cozinha / delas e da nossa casa / Quiçá a ideia de família / seja maior se vária”.

A noção de família aqui expandida pode transcender os limites de nação, etnicidade, classe, idade, língua e gênero.

Os sentimentos de exílio, de deslocamento e de isolamento estão contidos na experiência afrodiáspórica. *Jazz, blues* e *samba* são gêneros musicais que nasceram da ruptura geográfica e cultural com o continente de origem, num movimento forçado. Os trechos dos poemas que seguem denotam consciência da condição social do negro em sociedades estruturalmente racistas, dando margem a uma produção poética introspectiva, mas que reflete a angústia em transmitir a beleza de uma arte que é subestimada através do silenciamento e marginalização. Os versos revelam a semelhança das cidades em termos de experiências arquetípicas do racismo. **Komunyakaa** escreve sobre o artista Dexter **Gordon**<sup>15</sup> e sobre sua performance em Sydney, Austrália:

February in Sydney<sup>16</sup>  
[...]  
Another scene keeps repeating itself:  
I emerge from the dark theatre,  
passing a woman who grabs her red purse  
& hugs it to her like a heart attack.  
Tremolo. Dexter comes back to rest  
behind my eyelids. A loneliness  
lingers like a silver needle  
under my black skin,  
as I try to feel how it is  
To scream from help through a horn.

---

<sup>15</sup> Dexter Gordon (1923-1990) foi um músico de jazz estadunidense considerado um dos pioneiros do bebop.

<sup>16</sup> “Fevereiro em Sydney”/ [...] / Uma outra cena continua a se repetir:/ Eu surjo do teatro escuro,/ passando por uma mulher que agarra sua bolsa vermelha/ & se prende junto a ela como um ataque cardíaco/Tremolo. Dexter volta para repousar / atrás das minhas pálpebras. Uma solidão/ demora-se como uma agulha de prata / sob minha pele negra/ enquanto eu tento sentir como é/ Gritar por socorro através de uma trompa. (tradução nossa).

A cena recorrente de uma mulher segurando uma bolsa junto a si, ao ver um homem negro caminhar em sua direção, e o sentimento de solidão, como uma agulha sob a pele negra, denota a competência da performance transmitida no texto e a habilidade de criar imagens contundentes em poesia.

Na poética de **Clarke**, o exílio é um tema também explorado transnacionalmente. O poema *Watercolor for Negro Expatriates* evoca a experiência de jovens negras/os das colônias francesas em Paris. Os versos estão conectados à afirmação de Frantz **Fanon** (1967, p. 173) ao dizer: “*Wherever he goes, the Negro remains a Negro*”<sup>17</sup>:

[...]  
all black people not residing in Africa<sup>18</sup>  
are kidnap victims  
After all, how can you be an expatriate  
Of a country that was  
never yours?  
[...]

Em “Nova Orleans”, **Pereira** escreve sobre um lugar onde a desigualdade oprime e silencia e ressalta o poder da música para restaurar o “eu” fissurado pela violência da marginalização:

NOVA ORLEANS  
Como um canto transpõe a hipocrisia  
A vida sabe o revés de uma tentativa  
mas o incêndio da voz atenua a solidão  
E o medo de um país incompreensivo.  
Arde para resistir ao não e revelar-se  
A alma que mais dentro do desespero  
Percebe o mundo e seu absurdo: só um blue  
É justo e completo como um abraço

<sup>17</sup> Onde quer que vá, o negro permanece um negro. (tradução nossa).

<sup>18</sup> Todos os negros e todas as negras que não residem em África/ são vítimas de rapto/Afinal, como você pode ser um expatriado/ de um país que/ nunca foi seu?/[...].

O *blues*, é o retorno idílico, a retornança sonhada ao seu pertencimento, à comunalidade da experiência, ao lugar onde não se é um/a negro/a, mas um ser humano.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

---

Os versos dos autores contemplados neste texto delineiam as percepções do *jazz*, do *blues* e do samba, que ecoam de maneira coletiva. Os poemas expõem valores comuns desses gêneros. Nos versos analisados comparativamente, a voz lírica leva o leitor a identificar-se com a sua comunidade, para além de identidades sociais e de experiências compartilhadas. Assim a encruzilhada musical permite transcender o sofrimento e a dor e auxilia na recomposição e na manutenção da memória coletiva, com vistas a arquitetar um futuro. A estética negra<sup>19</sup> espelha e organiza as aspirações das populações negras em países ocidentais que importaram mão-de-obra escravizada do continente africano.

A criação artística dos poetas estudados está intimamente ligada à atmosfera social onde eles estão inseridos porque não existe neutralidade na língua. Traços relacionados à identidade delineiam a escrita. Apesar de conscientes de seus papéis como *griots* de um referencial sociocultural, os “transnegressores” **Clarke**, **Komunyakaa** e **Pereira** escrevem de maneira provocativa, revisitam a tradição e inserem novos fios ao tecido poético através da linguagem. A poesia de **Komunyakaa** revela conflitos raciais de maneira instigante, evidenciando que autores negros não escrevem uma “literatura a serviço” da causa unicamente. Clarke assume a sua poesia como parte integrante da cultura de sua comunidade, aplicando elementos da tradição cultural em

---

<sup>19</sup> O conceito de estética negra surgiu nos Estados Unidos e se refere aos valores culturais e às práticas cotidianas de afro-americanas/os. Tais aspectos estão conectados a questões sobre a definição de um povo, de um grupo, e de suas identidades: quem são, suas necessidades e desejos sociais, econômicos e políticos e como se diferem da sociedade dominante e das sociedades subjacentes com quem se possam relacionar.

termos de língua e de performance. Pereira, como antropólogo, conecta sua pesquisa à sua escrita revelando a tradição afrodescendente em sua poesia. A partir dessas observações, é possível afirmar que esses escritores transgressores criam poéticas de resistência porque suas linhas são provocativas, afirmam identidades e inscrevem “transgressão”. A improvisação, na estética negra, permite que a consciência diaspórica preencha as lacunas que a experiência traumática da travessia causou, revisitando e reconstruindo a tradição, transformando antigas formas em algo novo, por meio da adaptação e da renovação.

## REFERÊNCIAS

---

AGUSTONI, Prisca. **O Atlântico em movimento**: signos da diáspora africana na poesia contemporânea de língua portuguesa. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2013.

AUGUSTO, Ronald. Transgressão. *In*: PEREIRA, Edimilson de Almeida; HATTNER, Álvaro Luiz. **Um tigre na floresta de signos**: estudo sobre poesia e demandas sociais no Brasil. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2010. (Coleção Setefalas Literatura).

BARAKA, Imamu Amiri. The changing same. *In*: LEROI, Jones. **Black music**. New Yorke: Da Capo Press, 1998.

CAMPOS, Maristela. **Komunyakaa, Clarke, and Pereira**: jazz, blues, and samba poetics. 2017. Tese (Doutorado em Inglês: Estudos Linguísticos e Literários) – Programa de Pós-Graduação em Inglês: Estudos Linguísticos e Literários, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2019. 223 f.

CARNEIRO, Aparecida Sueli. **A construção do outro como não-ser como fundamento do ser**. 2005. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005. 339 f.

CLARKE, George Elliott. **Blue**. Vancouver: Raincoast Books, 2001.

CLARKE, George Elliott. **The Symposium**. Vancouver: Raincoast Books, 2000a.

CLARKE, George Elliott. **King Bee Blues**. Vancouver: Raincoast Books, 2000b.

CRUZ, Adélcio de Souza. **Canto-poema e samba-blues**: estratégias poéticas afrodescendentes na poesia de Edimilson de Almeida Pereira. Disponível em: <https://bit.ly/38pSvqp>. Acesso em: 7 jan. 2021.

DENNIS, Kimya Nuru; DENNIS, Rutledge Melvin. **Black aesthetics**. New York: Wiley Blackwell Encyclopedia of Race, 2015. Disponível em: [researchgate.net/publication/319332264](https://researchgate.net/publication/319332264). Acesso em: 7 jan. 2021.

FANON, Frantz. **Black skin, white masks**. Tradução de Charles Lam Markmann. New York: Groove Press, 1967.

GATES JR., Henry Louis. **The signifying monkey**: a theory of African American criticism. New York: Oxford University Press, 1988.

GILROY, Paul. **The Black Atlantic**: modernity and double consciousness. Cambridge: Harvard University Press, 1993.

KOMUNYAKAA, Yusef. Blue Light Lounge Sutra for the Performance Poets at Harold Park Hotel. In: KOMUNYAKAA, Yusef. **Neon vernacular**: new and selected poems: London: University Press of New England, 1993a.

KOMUNYAKAA, Yusef. Elegy for Thelonious. In: KOMUNYAKAA, Yusef. **Neon vernacular**: new and selected poems: London: University Press of New England, 1993b.

KOMUNYAKAA, Yusef. February in Sidney. In: KOMUNYAKAA, Yusef. **Neon vernacular**: new and selected poems: London: University Press of New England, 1993c.

KOMUNYAKAA, Yusef. Copacetic Mingus. In: KOMUNYAKAA, Yusef. **Neon vernacular**: new and selected poems: London: University Press of New England, 1993d.

MARTINS, Leda Maria. **Corpo, lugar da memória**. Brasil Afro-brasileiro. Maria Nazareth Soares Fonseca (ed.). Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

MARTINS, Leda. Performances da oralitura: corpo, lugar da memória. **Letras:** Rev. do Programa de Pós-Graduação em Letras, Belo Horizonte, n. 26, p. 63-81, jun. 2003. Disponível em: DOI: <https://doi.org/10.5902/2176148511881>. Acesso em: 7 jan. 2021.

MARTINS, Leda. Lavar a palavra. *In:* PEREIRA, Edimilson de Almeida; HATTNER, Álvaro Luiz. **Um tigre na floresta de signos:** estudo sobre poesia e demandas sociais no Brasil. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2010.

MORRISON, Toni. **Playing in the dark:** whiteness and the literary imagination. New York: Vintage Books, 1993.

O PODER da criação. Compositor: João Nogueira, Paulo César Pinheiro. *In:* DISCO DO POVO. [S.l.]: Gravadora Polydor, 1980. 1 vídeo (3:45 min). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ZrLsfdo33xg>. Acesso em: 15 jan. 2021.

PARA UM AMOR no Recife. Compositor: Paulinho da Viola. Produção: Milton Miranda. [S.l.]: EMI Records Brasil Ltda, 1 vídeo (2:56 min), 1971. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=8i1FH8yJC10>. Acesso em: 15 jan. 2021.

PEREIRA, Edimilson de Almeida. Passeios. *In:* PEREIRA, Edimilson de Almeida. **Zeosório Blues:** obra poética 1. Belo Horizonte: Mazza Edições Ltda, 2002a.

PEREIRA, Edimilson de Almeida. A. 3. *In:* PEREIRA, Edimilson de Almeida. **Zeosório Blues:** obra poética 1. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2002b.

PEREIRA, Edimilson de Almeida. 23. *In:* PEREIRA, Edimilson de Almeida. **Zeosório Blues:** obra poética 1. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2002c.

PEREIRA, Edimilson de Almeida. Nova Orleans. *In:* PEREIRA, Edimilson de Almeida. **Zeosório Blues:** obra poética, 1. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2002d.

ZUMTHOR, Paul. **Performance, recepção, leitura.** 2. ed. São Paulo: Cosac Naif, 2007.

# A ARTE DE ENSINAR A CAPOEIRA, NA RODA E NA VIDA:

PEDAGOGIA DA CAPOEIRAGEM  
DE MESTRE NÔ<sup>1</sup>

Joseane Pinho Corrêa<sup>2</sup>  
Joana Célia dos Passos<sup>3</sup>

## “ESSA ARTE QUE ME ENCANTA”: CAPOEIRA

---

*Essa arte me encanta, eu não quero mais sair  
Ó Bendita capoeira, que vem lá dos ancestrais...  
(Mestre Tonho Matéria, 2002).*

Minha vida é capoeira e eu sou capoeira!

Tudo começou no ano de 1987, cursando Educação Física na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), quando conheci o também

---

<sup>1</sup> Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, sob a orientação da professora doutora Joana Célia dos Passos, em julho de 2018.

<sup>2</sup> Contramestra de Capoeira do Grupo Capoeira Angola Palmares. Professora de Educação Física da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis.  
E-mail: [jocapoeirapalmares@gmail.com](mailto:jocapoeirapalmares@gmail.com)

<sup>3</sup> Professora doutora do Departamento de Estudos Especializados em Educação do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).  
E-mail: [passos.jc@gmail.com](mailto:passos.jc@gmail.com)

acadêmico do curso de capoeira Carlos Alberto Dal Molin Silva, o Contramestre Alemão. Iniciei, na capoeira, no ano seguinte, participando das aulas ministradas pelo Alemão, no antigo ginásio de alumínio do Centro de Desportos da UFSC. Na época, havia poucas mulheres praticando a capoeira em Florianópolis. Nesse mesmo ano, fui batizada na capoeira.

No evento do Batismo, uma grande roda formada no Restaurante Universitário da UFSC. Agachados para a saída do jogo, Mestre João Pequeno cantou uma música e me batizou. Ainda hoje, sinto a energia daquele momento mágico, de forte emoção. O dia também era especial: 20 de novembro de 1988, Dia de Zumbi, da Consciência Negra e aniversário do Grupo Capoeira Angola Palmares. **Mestre Nô**<sup>4</sup>, no comando da roda, com a marcante presença de outros grandes mestres, como Ferreirinha (*in memorian*), Bobó (*in memorian*), Curió, Boa Gente, Lázaro e Braulino (*in memorian*).

Ao final do jogo, recebo um carinhoso abraço do Mestre João Pequeno e uma flor de meu padrinho Bolita!

**Figura 1** – Meu Batismo



Foto: Arthur Gonçalves (1988)

---

<sup>4</sup> Este texto destacará em negrito as/os autoras/es negras/os como forma de reivindicação de enegrecer as/os intelectuais negras/os.

Ai meu Mestre me disse um dia, menina preste atenção  
Vou lhe ensinar a capoeira, tenha muita devoção  
Capoeira é uma arte, é credence popular  
Capoeira faz com o tempo e o tempo vai demorar  
Vai crescendo e treinando, pro seu corpo aprimorar  
Minha vida é capoeira e eu sou Capoeira...  
(Mestre Khorvão).

Em novembro de 2013, no lugar onde tudo começou, ginásio do Centro de Desportos da UFSC, recebi a graduação de contramestra. Dia de muito Axé! Mestras/es e contramestras/es presentes: Felipe Santiago de Santo Amaro, Braulino (*in memorian*), Ivonei, Monsueto (*in memorian*), Alemão, Pinóquio, Pop, Dindo, Polegar, Danuza, Sasquate, Giane, Lore, Gulliver, Lázaro e **Mestre Nô**.

Nessa caminhada como integrante do Grupo Capoeira Angola Palmares, venho seguindo na luta no mundo da capoeiragem. São três décadas aprendendo, ensinando e vivendo a capoeira, orientada pelos fundamentos e conhecimentos transmitidos pelo **Mestre Nô**.

Muitas/os mestras/es passaram pela Ilha de Santa Catarina, sempre deixando alguma contribuição. Um deles marcou corpos e corações de muitos capoeiras: o baiano Norival Moreira de Oliveira, o **Mestre Nô**. Sua história é de um educador que viveu à margem da educação formal. Sua atuação é marcante na capoeira, há décadas, contribuindo para a formação de mestras/as, contramestras/es e professoras/es, por meio de um processo educativo de ensino-aprendizagem dos fundamentos tradicionais da capoeira, colaborando significativamente para a preservação e para o desenvolvimento dessa manifestação da cultura popular afro-brasileira.

Estudar, registrar, resguardar a memória do modo de ensinar a capoeira de **Mestre Nô** tornou-se relevante, por ser a capoeira uma prática pedagógica transformadora.

## JOGANDO NA RODA DA ACADEMIA

---

Minha relação com o sujeito desta pesquisa, como aluna do **Mestre Nô**, é de grande admiração, respeito e amor, desde sua chegada à Ilha de Santa Catarina, em 1987, com sua presença nos eventos anuais do Grupo Capoeira Angola Palmares, com as minhas viagens à Bahia, participando dos eventos que ele coordena, sempre aprendendo sobre os fundamentos da capoeira nas suas aulas, cursos, seminários e, principalmente, com a convivência na vida. Das cartas e telegramas às redes sociais, três décadas de aprendizado, em contato contínuo para poder amenizar a distância e o tempo que nos separam.

Em 29 de março de 2016, **Mestre Nô** recebeu o título de Notório Saber, o primeiro de um educador popular na UFSC. **Mestre Nô** teve seu trabalho reconhecido! Deixar registrada sua história e trabalho com a capoeira, nesta Universidade, tornou-se relevante. A presente pesquisa teve, como objetivos, analisar o modo de ensino da capoeira criado por **Mestre Nô**; levantar e caracterizar seus princípios didáticos, seus valores humanísticos e seus conhecimentos históricos; registrar sua trajetória de vida; analisar, documentar e refletir as ideias e ações de sua prática pedagógica; por fim, relacionar elementos teóricos da pedagogia de Paulo Freire com o ensino da capoeira.

Os aspectos do tema de pesquisa até aqui delineados sugerem a adoção de princípios metodológicos do enfoque de pesquisa qualitativa, pois a “abordagem qualitativa parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre mundo real e sujeito, uma interdependência viva entre sujeito e objeto” (CHIZZOTTI, 2006, p. 79). Quer dizer, relacionando esse princípio com a temática da presente proposição de investigação, só é possível retomar, documentar, sistematizar e analisar o modo de ensino da capoeira de **Mestre Nô** conhecendo, em profundidade, esse sujeito social e sua relação com a sociedade, via prática da capoeira.

De outro modo, trata-se também de uma pesquisa militante, pois a pesquisadora está identificada organicamente com a capoeira e com o sujeito da pesquisa, promovendo uma ação política de formação e de atuação mais crítica no mundo da capoeiragem (CHIZZOTTI, 2006).

Para a realização da presente pesquisa, foi necessário recorrer à história oral, conceituada como uma metodologia interdisciplinar para a produção de fontes utilizadas em diferentes campos e áreas do conhecimento afinadas com outras tendências de pesquisa nas ciências humanas. É considerada metodologia, pois consiste em um conjunto de processos sendo os seguintes procedimentos principais: projeto de pesquisa; roteiros, preparação, realização e tratamento das entrevistas; e interpretação e análise dos materiais produzidos (ALBERTI, 2006).

A metodologia de entrevistar pessoas é um procedimento de produção de fontes para a pesquisa. O processo de rememorar dá maior liberdade aos sentimentos, deixa aflorar o lado emocional. A memória é também produzida de acordo com as condições de vida do narrador, é tecida de lembranças, de dor, de cicatrizes que, por vezes, abrem-se como feridas, de saudade, de poesia, de esquecimentos. A memória é nostálgica, é seletiva. É, acima de tudo, vida, conecta as pessoas ao tempo, o que faz com que sintam vivas ao rememorar aquilo que teve significado em suas vidas. (OTTO, 2012, p. 42).

O trabalho de produção de fontes orais foi realizado em três momentos: preparação das entrevistas, sua realização e seu tratamento. Na preparação, o tipo de entrevista escolhido, neste trabalho, foi o da história de vida, seguido da elaboração dos roteiros (com perguntas abertas) e do contato com o entrevistado. Na realização das entrevistas, foi considerado um tempo relativamente longo, um espaço confortável e adequado, bem como o uso de materiais (gravador, filmadora e caderno de campo). No tratamento das entrevistas: a duplicação da gravação (cópias de segurança), em sequência, a transcrição, edição, interpretação e análise (ALBERTI, 2006).

Além das histórias orais, tão expressivas na capoeira e na cultura popular, foram realizadas análises de documentos, de fotos e de vídeos do arquivo pessoal do **Mestre Nô** e do acervo do Grupo Capoeira Angola Palmares publicados na internet. Para Von Simson (2010), não só testemunhos orais devem ser captados, mas também fotos históricas e filmagens em vídeo que permitam contextualizar as discussões abordadas na pesquisa. Loizos afirma que:

Aplicações históricas de fotografias podem ser recomendadas também por outras razões. Vários tipos de investigação de história oral podem ser facilitados se o pesquisador vai a uma entrevista preparado de antemão com algumas fotografias relevantes. [...] A fotografia, pode servir como um desencadeador para evocar memórias de pessoas que uma entrevista não conseguiria, de outro modo, que fossem lembradas espontaneamente, ou pode acessar importantes memórias passivas, mais que memórias ativas, presentes. (LOIZOS, 2002, p. 143).

Para compreender o modo de ensinar a capoeira de **Mestre Nô**, foram analisados vídeos de três aulas, gravados pela pesquisadora no evento anual do Grupo Capoeira Angola Palmares de Florianópolis, no ano 2017. Foram realizados os seguintes procedimentos: exame sistemático do *corpus* de pesquisa; criação de um sistema de anotações; e processamento analítico da informação colhida (LOIZOS, 2002). As aulas selecionadas para a análise foram momentos de formação dos integrantes do Grupo Capoeira Angola Palmares, sendo os seguintes conteúdos ministrados de forma intensa: movimentos e jogo, musicalidade, comportamento e fundamentos de roda. Após a transcrição das aulas, foi realizada análise a partir dos princípios do ensino dos fundamentos da capoeira.

## A VOLTA AO MUNDO DE MESTRE NÔ

---

Desde a infância, **Mestre Nô** respira e vive a capoeira, na roda e na vida! São mais de cinquenta anos de mestria e uma vida inteira dedicada à arte de ensinar a capoeira.

Em 22 de junho de 1945, nascia Norival Moreira de Oliveira, na Vila de Coroa, Ilha de Itaparica, estado da Bahia. Bolivar Lopes de Oliveira, soteropolitano, seu pai. Dejanira Moreira de Oliveira, nativa da Ilha de Itaparica, sua mãe. Com quatro anos de idade, iniciou-se, na capoeira, por incentivo de seu avô Olegário, na Ilha de Itaparica.

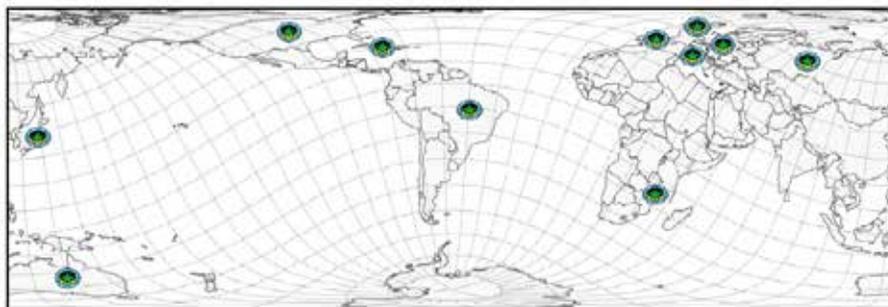
No ano de 1954, em busca de melhores condições de vida, Norival foi morar em Salvador, com sua família, na Massaranduba, bairro da Cidade Baixa. Lá conheceu Mestre Nilton (aluno de Pierrô) e Pierrô (aluno de Mestre Zeca, do bairro Uruguai, em Salvador). Suas primeiras aulas foram com Mestre Nilton, numa sede do Canto do Rio, em Massaranduba. Depois, foi apresentado a Pierrô e Zeca, no bairro Uruguai. As aulas eram realizadas em um espaço ao lado da casa do Mestre Zeca, onde treinavam para as rodas de rua. **Mestre Nô** tem, como seu mestre, Nilton, mas também considera Zeca e Pierrô como seus mestres (CORRÊA; PINTO, 2013).

**Mestre Nô** consagrou-se como um importante difusor, educador e guardião da cultura popular. Além de sua atividade de ensino da capoeira, ele frequentava assiduamente as inúmeras rodas de Salvador: rodas de rua, de festas de largo, da Cidade Baixa e do Centro Histórico, consagrando-se, nessas rodas tradicionais, como a do Mestre Waldeimar da Paixão.

A expansão do trabalho do **Mestre Nô** iniciou-se em 1983, em Canoas (RS), quando ele foi convidado por seu aluno Macaô (*in memoriam*) a conhecer o Sul do Brasil. O Grupo Capoeira Angola Palmares faz um trabalho de difusão da capoeira angola em vários estados brasileiros e países. A internacionalização do trabalho iniciou-se em agosto de 1990, quando o Mestre fez parte da delegação brasileira, para participar do Festival da Cultura Negra em Atlanta, nos Estados Unidos. Segundo ele, foram apenas três apresentações de dez minutos no festival, mas foi a oportunidade de conhecer e iniciar um trabalho de difusão naquele país.

Da Boca do Rio para a volta ao mundo, **Mestre Nô** já visitou vários países para ministrar suas aulas, participando e organizando seminários, congressos e encontros: Canadá, Inglaterra, França, Bélgica, Rússia, Bósnia, Ucrânia, Israel, Estados Unidos, Espanha, Portugal, Itália, Áustria, Japão, Alemanha, entre outros. Na atualidade, **Mestre Nô** é o presidente e mestre geral dos trabalhos desenvolvidos pelo grupo Capoeira Angola Palmares, nos seguintes países: Moçambique, Japão, Estados Unidos, Colômbia, Israel, Espanha, Inglaterra, Itália e Rússia.

**Figura 2** – Mapa da Capoeira Angola Palmares no mundo



Fonte: Marco Tomasoni (2018)

Em 2011, **Mestre Nô** foi contemplado com o Prêmio Viva Meu Mestre, um reconhecimento do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN) pelo seu trabalho como mestre de capoeira. O Ofício dos Mestres de Capoeira foi reconhecido pelo IPHAN em 2008, como patrimônio cultural imaterial do povo brasileiro.

Fato marcante da história do **Mestre Nô**, na Ilha de Santa Catarina, foi a realização do documentário *Nego Bom de Pulo*, com direção e produção de Kiko Knabben. Com estreia no renomado festival de cinema Florianópolis Audiovisual Mercosul (FAM), no dia 22 de junho de 2015, coincidentemente aniversário de 70 anos do **Mestre Nô**, esse documentário registra a importância do seu trabalho na capoeiragem da capital de Santa Catarina.

Os projetos de extensão da UFSC foram muito importantes para o fortalecimento do trabalho de **Mestre Nô**, na Ilha de Santa Catarina. Esse trabalho foi reconhecido e agraciado por essa universidade, culminando com o Notório Saber, em março de 2016, para o primeiro educador popular e mestre de capoeira a receber esse importante título.

A partir de sua socialização, a capoeira, atividade praticada com música, jogo e dança, transcendeu os ambientes populares, ocupando lugar de destaque em ambiente universitário e, na UFSC, a história não foi diferente, tornando-se conteúdo de ensino, pesquisa e extensão. Nesse contexto, o **Mestre Nô** foi convidado para ministrar aulas, seminários e *workshops* em vários países. Em sua disseminação

como patrimônio cultural, foi reconhecido como Mestre de Capoeira, recebendo o título do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN), do Ministério da Cultura do Brasil, e a Medalha Zumbi dos Palmares da Câmara Municipal de Florianópolis, além de outros prêmios e honrarias por trabalhos de destaques na área artística e cultural. (UFSC, 2015, p. 2).

**Figura 3** – Solenidade do Notório Saber na UFSC



Foto: Joaquim Corrêa (2016)

Na luta pela salvaguarda da capoeira, temos que avançar na conquista de ações do Estado e da sociedade para o reconhecimento e a valorização dos seus mestres e mestras. Com o Notório Saber da UFSC, **Mestre Nô** tem seu trabalho reconhecido! Mestre de capoeira na vida, doutor na universidade!

## PEDAGOGIA DA CAPOEIRAGEM

---

Em sua origem, a capoeira foi concebida como uma luta corporal dos negros escravizados no Brasil, em busca da liberdade. Ela possui

vários sentidos e significados. É principalmente uma filosofia de vida. Essa denominação é confirmada pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN) em seu dossiê sobre a Roda de Capoeira e Ofício dos Mestres de Capoeira:

A capoeira, uma manifestação cultural que se caracteriza por suas múltiplas dimensões, é ao mesmo tempo dança, luta e jogo. Dessa forma, mantém ligações com práticas de sociedades tradicionais, nas quais não havia a separação das habilidades nas suas celebrações, característica inerente à sociedade moderna. Ainda que alguns praticantes deem prioridade ora à sua face cultural, a seus aspectos musicais e rituais, ora à sua face esportiva, à luta e à ginástica corporal, a dimensão múltipla não é deixada de lado. Em todas as práticas atuais de capoeira, permanecem coexistindo a orquestração musical, a dança, os golpes, o jogo, embora o enfoque dado se diferencie de acordo com a singularidade de cada vertente, mestre ou grupo. (BRASIL, 2014, p. 19).

A capoeira é uma das muitas expressões do rico patrimônio cultural afro-brasileiro. Aqui, será abordada na educação não formal, pois está além dos muros escolares e das universidades. Está presente nos centros comunitários, terreiros, barracões, quintais e praças. Chega a lugares onde o Estado é ausente, nas comunidades periféricas, desfavorecidas de direitos básicos como moradia, saúde e educação. Está em qualquer espaço onde há uma/um professora/or, contramestra/a ou mestra/e disposto a ensinar.

A educação popular é associada aos pensamentos e estudos do nosso patrono Paulo Freire, que teve uma larga convivência com intelectuais negros brasileiros, como o sociólogo Guerreiro Ramos e Abdias do Nascimento. A história da produção da educação popular é anterior a Paulo Freire. Vem de algumas práticas, como a do Teatro Experimental do Negro (TEN), de Abdias do Nascimento dos programas de educação de alfabetização de adultos da Frente Negra Brasileira, na década de 30; e dos clubes negros do início do século XX. Quando foi exilado pelo regime ditatorial do Brasil, pós-golpe de estado de 1964, Paulo Freire conheceu os pensamentos de líderes como Amílcar Cabral, da

Guiné-Bissau, aprendendo muito com os povos africanos (MARTINI; **PASSOS**; SCOCUGLIA, 2018).

A capoeira, como educação popular, transforma vidas. É um movimento político e cultural de resistência, quando praticada de forma crítica. Na concepção de Arroyo (2003), nas “pedagogias em movimento”, temos muito que aprender com os movimentos sociais e culturais. A cultura motiva resistências diversas e, para esse autor,

Os movimentos sociais vêm construindo representações de seus coletivos, mostram outros saberes, são produtores de culturas e valores. Manifestam-se na pluralidade de ações coletivas, de organizações populares sujeitos de processos de humanização e emancipação. Sujeitos pedagógicos produzindo outras pedagogias. (ARROYO, 2012).

A Pedagogia da Capoeiragem (CORRÊA, 2018) é forjada na experiência das mestras e mestres, educadoras e educadores da cultura. Guardiãs/ões de saberes e fazeres tradicionais, as/os velhas/os mestras/os não são valorizadas/os pelo Estado. Quase sempre, ao final de suas vidas, acabam na miséria, em grandes dificuldades financeiras, amparados somente por amigas/os alunas/os. É fundamental o reconhecimento do ofício de mestra/es da capoeira, preservando assim a fonte dos saberes. Para Arroyo,

O termo ofício remete a artífice, remete a um fazer qualificado, profissional. Os ofícios se referem a um coletivo de trabalhadores qualificados, os mestres de um ofício que só eles sabem fazer, que lhes pertence, porque aprenderam seus segredos, seus saberes e suas artes. Uma identidade respeitada, reconhecida socialmente, de traços bem definidos. Os mestres de ofício carregavam o orgulho de sua maestria. (ARROYO, 2000, p. 18).

O ensino da capoeira era muito diferente antigamente. O aprendizado dava-se nos quintais e terreiros das casas, nas rodas de rua, quitandas, botecos, botequins, vendas ou em qualquer lugar de animação e sociabilidade das comunidades, principalmente aos domingos (ABREU, 2003). Aprendia-se de “oitiva”, que consistia numa transmissão por meio da oralidade, baseada na experiência e na observação.

O ensino da capoeira se faz pela oralidade, com mestras/es transmitindo os seus saberes, baseados na experiência e na observação, sendo um processo diversificado e culturalmente rico (ABIB, 2006). Cada mestra/e, com sua criatividade e vivência na capoeira, tem um modo peculiar de ensiná-la, transmitindo seus fundamentos e tradições.

O mestre de capoeira é também o mestre de muitas das manifestações de nossa cultura popular, também é aquele que sabe ocultar determinados conhecimentos considerados “essenciais” dentro da tradição por ele representada. São saberes ou conhecimentos que não podem ser disponibilizados a qualquer pessoa ou em qualquer momento, mas necessitam, para serem transmitidos, de uma certa preparação por parte da pessoa interessada, que inclui muitas vezes uma “iniciação” que faz parte da ritualidade característica daquele grupo. (ABIB, 2006, p. 96).

Na medida em que suas/seus praticantes conhecem mais a capoeira e sua história, percebem-se na sociedade e têm uma consciência mais crítica em relação à prática. Porém há capoeiras que ainda estão submetidos à lógica colonialista, capitalista e patriarcal. É necessário um trabalho de politização das/os capoeiras. Ser “politizada/o” é ter uma consciência crítica, que permita aos homens e mulheres terem a capacidade de agir e refletir, terem um compromisso com a sociedade, para poderem transformar a realidade (FREIRE, 1983). Freire também nos fala da opressão que vivemos e da práxis da libertação:

Os oprimidos não obterão a liberdade por acaso, senão procurando-a em sua práxis e reconhecendo nela que é necessário lutar para conseguí-la. E esta luta, por causa da finalidade que lhe dão os oprimidos, representará realmente um ato de amor, oposto à falta de amor que se encontra no coração da violência dos opressores, falta de amor ainda nos casos que se reveste de falsa generosidade [...] em lugar de luta pela liberdade, os oprimidos tendem a converter-se eles mesmos em opressores [...] seu ideal é serem homens, mas para eles, serem homens é serem opressores. Este é seu modelo de humanidade. (FREIRE, 1980, p. 57).

Como sujeitos da ação educativa da capoeira, mestras e mestres devem ensinar muito mais do que os movimentos, o tocar berimbau e o ritual da roda. Devem relatar a sua história, que sempre foi de luta e de resistência. A Pedagogia da Capoeiragem não deve servir aos interesses do opressor e sim fazer da capoeira uma prática da liberdade. Toda revolução cultural apresenta a liberdade como finalidade. A/O mestra/e é educadora/or, que tem, como incumbência, proporcionar às/aos alunas/os conhecimentos para uma visão crítica da sociedade, para serem capazes de atuar na realidade para transformá-la (FREIRE, 1980). Deve ser um líder revolucionário, convencer as pessoas da necessidade da luta pela libertação e pela humanização. Freire ressalta,

A liderança revolucionária comprometida com as massas tem um compromisso com a liberdade. E, precisamente porque seu compromisso é com as massas oprimidas, para que se libertem, não pode pretender conquistá-las, mas conseguir sua adesão para a libertação. (FREIRE, 1987, p. 166).

Infelizmente ainda encontramos mestras/es que ensinam a capoeira com autoritarismo, oprimindo, colocando venda nos olhos das/os alunas/os, formando para a submissão. Agem como capitães do mato e transformam a capoeira numa mercadoria para ser vendida.

Seguindo a Teoria da Ação Dialógica de Freire (1987), podemos ensinar a capoeira pela ação antidialógica ou pela ação dialógica. O diálogo “[...] é o encontro dos homens que pretendem ser mais lucidamente humanos, é uma ação revolucionária” (FREIRE, 1980, p. 84). A ação antidialógica caracteriza-se pela manipulação e pela opressão, não faz pensar, é autoritária e está a serviço da dominação. Já a ação dialógica questiona, é revolucionária, tem o espírito de luta e coragem, está a serviço da libertação. Para Freire,

O opressor elabora a teoria de sua ação sem o povo, pois é contra ele. O povo, por sua vez, enquanto esmagado e oprimido, introjetando o opressor, não pode, sozinho, construir a teoria de sua ação libertadora. Somente no encontro dele com a liderança revolucionária, na comunhão de ambos, na práxis de ambos, é que esta teoria se faz e se refaz. (FREIRE, 1987, p. 183).

Por isso, vale afirmar que a capoeira significa luta social e política. Não lutamos corpo a corpo contra nossos feitores, mas, por meio da organização e da conscientização, em direção à liberdade. Não devemos ser capitães do mato na roda, lutar uns contra os outros. Temos, ao contrário, que nos unir para o rompimento da estrutura atual de nossa sociedade desigual, devemos estar nas lutas antirracistas, dos trabalhadores e das trabalhadoras e da igualdade de gênero. Lutar pelos direitos básicos da vida do povo brasileiro. Deve ser um movimento político e cultural de resistência.

A capoeira deve ser transformada em um instrumento de libertação. Porém, muitas vezes, somos opressores na roda. Parafraseando Paulo Freire, quando a capoeira não é libertadora, o sonho do oprimido é ser opressor. Temos que nos libertar da alienação, da opressão e lutar, na roda e na vida, por uma sociedade mais justa.

A Pedagogia da Capoeiragem, como ensina **Mestre Nô**, acontece na roda e na vida. É insurgente, rebelde, nosso movimento é ver o mundo de cabeça pra baixo. Somos camaradas e devemos estar do lado das/os oprimidas/os, acreditar que é possível revolucionar, sonhar com um mundo melhor, lutar para a transformação da nossa realidade. E a capoeira é um “campo de mandinga” e fonte inesgotável de saberes.

## “O MEU MESTRE ME ENSINOU A JOGAR CAPOEIRA”: SABERES E FAZERES DE MESTRE NÔ

**Mestre Nô**, nesses mais de cinquenta anos de mestria, sempre buscou aprimorar sua Pedagogia da Capoeiragem. O que surpreende, em suas aulas de movimentação de capoeira, é a maneira de ensinar por meio das sequências, que são partes do jogo da capoeira. Se observarmos vídeos antigos do **Mestre Nô** jogando na roda, perceberemos que as sequências criadas por ele são tiradas do seu jeito de jogar. Fala que sua didática é a arrumação e a formação da construção do jogo da capoeira. Ele ensina as sequências, dando sentido aos movimentos, aplicando na realidade, nas situações de roda. A partir de sua prática, experimenta na roda e transforma em teoria.

Em entrevista realizada, na Rússia, pelo Mestre Nozinho, é feita a pergunta: o que é a técnica de **Mestre Nô**, a técnica do Grupo Capoeira Angola Palmares? **Mestre Nô** responde: “É o que era a capoeira angola no passado, da periferia de Salvador. É a minha performance particular. O meu jogo, é o meu jogo e o meu jeito de ser. Eu passo pros meus alunos o que eu tenho, o que eu sei.” (**MESTRE NÔ**, 2013). **Mestre Nô** ainda revela, da sua Pedagogia da Capoeiragem:

*Bom, primeiro a palavra sequência eu já expliquei, eu já falei. Porque não quer dizer que a palavra sequência venha a ser um comparativo ou uma direção para a Capoeira Regional. Eu quero descartar essa possibilidade. Então eu falo na arrumação, arrumação da casa. Porque se você quer fazer a tua casa, e na planta da tua casa você tem a liberdade de fazer do jeito que você quiser. Quer botar o vaso sanitário no meio da sala? Pode botar! A liberdade é tua. Quer botar a cozinha no lugar do banheiro? Pode botar! Não tem problema. A liberdade é sua. ‘Mas rapaz isso aí tá errado’. Não tá errado não, cada qual faz o que quer na sua casa. Quer fazer tua casa em cima da árvore? Faz! Não tem casa em cima de árvore? Tem! Então faz! Se pode ser feito, você pode. Cada qual organiza sua casa do jeito que quer. Agora, fica sujeito às críticas, isso é outra história. Então, a minha organização foi essa. E eu vim me organizando daí, desde 1970 até 1990. Infelizmente não tenho dinheiro, não tenho capital, não tenho. [...] Até hoje eu ando nessa luta, de ter minhas condições pra eu fazer, eu não quero que ninguém venha fazer pra mim. É horrível você pedir a uma pessoa, a outra pessoa, você ficar escravo daquilo, ficar dependente, é a coisa pior da vida. Você não anda, ao invés de você adiantar seu lado, você fica parado, dependente que uma pessoa faça, pra poder então dali você continuar, isso não existe, sabe? É penoso pra chegar aí, até as condições de você ter e se libertar... (**MESTRE NÔ**, 2017).*

Em relação à musicalidade, segundo os fundamentos da capoeira angola, **Mestre Nô** afirma que há quatro tipos de cantigas: ladainhas, quadras, corridos e chulas. Ladainhas são cânticos de louvor, com a melodia na forma de lamentos, podendo ser compostas no momento da roda, improvisadas. Vem sempre acompanhadas da louvação. **Mestre Nô** transmite seus conhecimentos abrindo a conversa aos participantes, respondendo às perguntas, criando um diálogo na roda.

As cantigas aqui descritas foram cantadas pelo **Mestre Nô** na sua aula sobre musicalidade:

**Figura 4** – Aula 1 do **Mestre Nô**



Fonte: Joaquim Corrêa (2017)

*Dia 2 de fevereiro  
Dia de festa no mar  
A Bahia tá em festa  
É dia de Iemanjá  
O presente é muito grande  
Também tem Candomblé  
Minha Deusa preferida  
Pra você dou minha fé, camarada  
(Ladainha)*

*Iê viva meu Deus...  
Iê viva meu Deus, camará!  
(Louvação)*

Seguindo com os tipos de cantigas, as quadras são cânticos em versos. Na construção histórica das músicas da capoeira, **Mestre Nô** afirma que existem quadras muito antigas e também presentes em outras manifestações culturais afro-brasileiras, principalmente as oriundas do Recôncavo Baiano. As quadras são formadas por versos e o coro, também podendo ser improvisadas.

*Paraná ê, Paraná ê, Paraná (coro).  
Vou me embora pra Bahia, Paraná  
Porque lá é meu lugar, Paraná (Quadra)*

Os corridos são cânticos com ritmo mais intenso, perguntas e respostas, onde são cantados os versos, e o coro é respondido logo em seguida,

*Ê a cobra me morde,  
Senhor de São Bento (coro)  
Ê a cobra mordeu  
Senhor de São Bento (Corrido)*

Por último, as chulas, músicas de capoeira não apresentando as características da ladainha, quadra ou corrido. Podem também ser uma disputa de duas/dois cantadoras/es na bateria, que devem estar no berimbau, chulando com versos provocativos, podendo acontecer com as/os jogadoras/es, na saída do pé do berimbau,

*Quando morrer, não quero choro de mulher  
Quero um berimbau tocando  
Na porta do cemitério  
Com uma fita amarela, ai meu Deus  
Gravada com nome dela  
E ainda depois de morto  
Besourinho Cordão de Ouro  
E o meu nome?  
É Besouro  
E o nome dele?  
Cordão de Ouro (Chula)*

Na parte instrumental da bateria da roda de capoeira, os principais instrumentos são os três berimbaus (Berra Boi, Viola e Violinha) e dois pandeiros. Complementando, vêm a agogô, o ganzuá e o atabaque. Se bem tocados, a roda tem Axé, mas, se não tiver um bom ritmo, não haverá uma boa energia na roda. No início da década de 1980, pela necessidade de ensinar um aluno que estava com dificuldade em aprender a tocar o berimbau, com toda a sua criatividade e inteligência, **Mestre Nô** cria um método de ensinar por meio de sinais gráficos. Além de facilitar a aprendizagem de se tocar o berimbau, também é um registro dos toques tradicionais da capoeira angola, para que não se percam com o tempo ou se descaracterizem.

**Mestre Nô**, em suas aulas, analisa os jogos, os comportamentos e os fundamentos da roda. O que é treinado na aula deve ser aplicado na roda. Ensina sobre a saída do jogo, chamadas e outras situações, dando exemplos do respeito e cuidados que devemos ter na roda de capoeira e na roda da vida. **Mestre Nô** fala que antigamente a capoeira era menos violenta e mais perigosa, porque o perigo para a/o capoeirista estava no seu comportamento, na roda da vida. O que ensina na capoeira é a defesa na vida, a não violência.

## “CAPOEIRA NA RODA, CAPOEIRA NA VIDA”

---

Pesquisar sobre a capoeira é compreender que essa manifestação cultural afro-brasileira está estreitamente ligada à Educação das Relações Étnico Raciais.

A capoeira é a expressão mais vital e necessária da resistência negra no Brasil. Vocês têm em suas mãos, nas comunidades, nas ruas, dentro de espaços fechados, nas escolas, espaços marginais e o público vulnerável, uma parcela da população que vocês cuidam de uma forma política, cultural, histórica e que não tem como definir esse trabalho... A defesa dela, o conteúdo dela, os marcos civilizatórios que ela traz, sujeito como pessoa, a resistência que ela imprime, a dignidade de que cada mestre toca o seu berimbau para estabelecer suas rodas,

o respeito da ancestralidade que os mais jovens carregam... A capoeira é um território instituído a partir de princípios de resistência. Ela tem histórico, tem um pensamento. Ter pensamento quer dizer que é preciso fazer uma narrativa do começo, meio e fim, e o fim que não acaba. Ela é ancestral e os mestres são seus pensadores. A capoeira tem música, tem tempo para começar, para manter e finalizar uma roda, assim como a escola tem horário, a capoeira também tem tempo. A capoeira tem conteúdo, tem metodologia e ritos. A capoeira tem pedagogia. (ROMÃO, 2019, p. 17).

A capoeira é um “campo de mandinga” e uma fonte inesgotável de saberes. Na “volta ao mundo de **Mestre Nô**”, por meio da história oral, a presente pesquisa buscou registrar sua trajetória de vida, porém há necessidade de aprofundar os estudos e registros em relação à sua história, em cada lugar por onde passou e plantou seu trabalho. Dos seus saberes e fazeres, definiu um modo peculiar de ensinar a capoeira, a sua Pedagogia da Capoeiragem.

Guardião de uma tradição centenária, **Mestre Nô** tornou-se um expoente da capoeira angola no Brasil e no mundo. É um educador em movimento. Imerso no mundo da capoeira, traz experiência e humaniza suas práticas. Com o passar dos anos de sua mestria, aprendeu a dialogar, está aberto às contribuições das/os alunas/os, numa relação horizontal. Como educador, trabalha incansavelmente na formação de capoeiras, mestras/es) e educadoras/es populares. Sempre atuante, viaja todos os anos pelos estados brasileiros e pelo mundo, realizando aulas, cursos, seminários e encontros. Seu modo de ensino da cultura popular, por meio da capoeira, é utilizado por ele e por seus discípulos, demonstrando grande capacidade pedagógica, cultural e filosófica (MOREIRA, 2013).

**Mestre Nô** trabalha muito, em suas aulas, a musicalidade da capoeira. As músicas são mensagens, de acordo com as situações da roda e para a comunicação entre os capoeiras. O berimbau também faz esse papel, com os fundamentos dos toques e chamadas. Existem códigos que são disfarçados, segredos que só os que conhecem os fundamentos entendem.

A musicalidade é fundamental na Pedagogia da Capoeiragem. Quanto melhor a musicalidade do capoeira, mais energia, mais Axé nas rodas, melhor será o seu jogo. “A música de capoeira é um código de mensagens e sentimentos, surgido de um processo histórico. Em seu canto e ritmo foram manifestadas as angústias, as tristezas, a luta por dias melhores” (ACCURSO, 1995, p. 109). Para Pedro Abib,

As músicas e ladainhas no universo da capoeira são também elementos importantíssimos no processo de transmissão dos saberes, pois é através delas que se cultuam os antepassados, seus feitos heroicos, seus exemplos de conduta, fatos históricos e lugares importantes para o imaginário dos capoeiras. (ABIB, 2006, p. 93).

Além da música como instrumento no ensino na capoeira, **Mestre Nô** utiliza também os ditados populares, sempre exemplificando com muito bom humor situações de roda e da vida, por meio dos ditados. É um grande contador de histórias.

Por meio da história oral, dos seus saberes e fazeres, **Mestre Nô** definiu um modo peculiar de ensinar a capoeira, a sua Pedagogia da Capoeiragem. A/O mestra/e de capoeira é aquela/e que permite que seus saberes sejam transmitidos. **Mestre Nô** ensina e aprende, tem uma liderança revolucionária. Para Freire (1983), o educador deve ser agente de mudança, e a educação é sempre um ato político. Com a Pedagogia da Capoeiragem, **Mestre Nô** aprende e ensina a ter um olhar crítico da história e do mundo em que vivemos.

Uma liderança que não seja dialógica com as massas mantém a sombra do dominador dentro de si e não é revolucionária (FREIRE, 1987). Ainda para Freire, “a consciência crítica não se constitui de um trabalho intelectualista, mas na práxis, na ação e reflexão” (FREIRE, 1977, p. 82). A ação pedagógica de **Mestre Nô** é dialógica, além de transmitir os fundamentos tradicionais da capoeira angola, ensina também a professoras/es, contramestras/es e mestras/es a ministrarem suas aulas, bem como a organização do trabalho com a capoeira. Sempre ajudou e ainda ajuda seus alunos, não só nos ensinamentos em relação à capoeira, mas também na vida. “Capoeira na Roda, Capoeira na Vida”

é um pensamento do **Mestre Nô** e que é seguido por ele e por muitos de seus discípulos.

*Desde a minha adolescência, eu sempre tive isso na minha cabeça, porque estou praticando essa arte? Desde que eu me entendo como gente, preocupado com meu futuro, o que eu iria ganhar com isso? A minha decisão foi colocar em prática o que eu vinha treinando. Eu adotei essa forma de falar, vou levar pra vida o que eu faço na roda. Essa foi a maneira que eu tive de ter força pra continuar na capoeira, viver da e para a capoeira. A frase “Capoeira na Roda, Capoeira na Vida” foi determinante para que eu seguisse, correndo atrás para aprender, aprendendo e ensinando, ensinando e aprendendo! Sempre nesse lema, a cada segundo na minha vida, estou praticando a capoeira, treinando e colocando em prática na grande roda da vida. E o resultado é positivo, é favorável. (MESTRE NÔ, 2018).*

Paulo Freire diz-nos que não há educação sem amor, e “o amor implica lutar contra o egoísmo. Quem não ama não compreende o próximo, não o respeita” (FREIRE, 1983, p. 29). A Pedagogia da Capoeira de **Mestre Nô**, o ato de ensinar, de ser um mestre de capoeira, é um gesto de amor e de entrega incondicional às/aos alunas/os, é uma vida inteira dedicada à arte capoeira.

Das dificuldades e diversidades da vida, **Mestre Nô** fez da capoeira sua escola, que lhe deu sabedoria e uma filosofia. Revela sua técnica e táticas de jogo, ensina também sobre a mandinga, definida por ele como malícia mais malandragem. Só é mandingueira/o quem tem vivência de roda, principalmente nas rodas de rua, onde nos deparamos com o inesperado, com o inusitado, com a energia do povo na roda. **Mestre Nô** tem imensa bagagem das rodas vividas em Salvador, no Brasil e no mundo. Tem o sotaque e o jeito soteropolitano de ser.

É um mandingueiro!

Mestre de capoeira na roda e na vida!

Iê Viva meu Mestre!

## REFERÊNCIAS

---

ABIB, Pedro Rodolpho Jungers. Os velhos capoeiras ensinam pegando na mão. **CEDES**: Cad. do Centro de Estudos Educação e Sociedade, Campinas, v. 26, n. 68, p. 86-98, jan./abr. 2006.

ABREU, Frederico José de. **O barracão do Mestre Waldemar**. Salvador: Zarabatana, 2003.

ACCURSO, Anselmo da Silva. **Capoeira**: um instrumento de Educação Popular. Porto Alegre: Publicado pelo Autor, 1995.

ALBERTI, Verena. Histórias dentro da História. *In*: PINSKY, Carla Bassanezi. **Fontes históricas**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2006. p. 155-202.

ARROYO, Miguel Gonzalez. **Ofício de Mestre**: imagens e autoimagens. Petrópolis: Vozes, 2000.

ARROYO, Miguel Gonzalez. Pedagogias em movimento: o que temos a aprender dos Movimentos Sociais? **Currículo Sem Fronteiras**, [s.l.], v. 3, n. 1, p. 28-49, jan./jun. 2003. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol3iss1articles/arroyo.pdf>. Acesso em: 28 dez. 2020.

ARROYO, Miguel Gonzáles. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. Petrópolis: Vozes, 2012.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisas em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez. 2006.

CORRÊA, Joseane Pinho; PINTO, Fábio Machado (org.). **Dossiê**: Norival Moreira de Oliveira. Florianópolis, 2013. Não Publicado.

CORRÊA, Joseane Pinho. **A arte de ensinar a capoeira, na roda e na vida**: Pedagogia da Capoeiragem de Norival Moreira de Oliveira – Mestre Nô. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2018. 111 f.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

FREIRE, Paulo. **Conscientização**: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Cortez & Moraes. 1980.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 10. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

INSTITUTO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO E ARTÍSTICO NACIONAL (IPHAN). **Dossiê IPHAN**: Roda de Capoeira e Ofício dos Mestres de Capoeira. Brasília, DF: IPHAN 2014.

LOIZOS, Peter. Vídeo, filme e fotografias como documentos de pesquisa. *In*: BAUER, Martin W.; GASKEEL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 137-155.

TONHO MATÉRIA. Essa arte. Composição de Tonho Matéria e Wellington. **Sou Mangangá**. Salvador: Polydisc, 2002. 1 CD (4:06 min).

MESTRE NÔ. **Entrevista com Mestre Nô**: Pe do Berimbau. (Russia). [entrevista cedida a] Contra-Mestre Nozinho. Moscou, jul. 2013. 1 vídeo (18:31 min). Disponível em: <https://youtu.be/8n112-O-xmY>. Acesso em: 7 nov. 2017.

MESTRE NÔ. **Entrevista 3**. [entrevista cedida a] Danuza Meneghello e Joseane Pinho Corrêa. Florianópolis, set. 2017. 1 vídeo (89 min).

MESTRE NÔ. **Entrevista 4**. [entrevista cedida a] Danuza Meneghello. Co-roa. Vera Cruz, BA, fev. 2018. 1 vídeo (52 min).

MOREIRA, Paulo. **Mestre Nô**: relato simbólico de sua vida. Salvador, 2013. Não Publicado.

OTTO, Clarícia. **Nos rastros da memória**. Florianópolis: Editora da UFSC/Nup/Ced, 2012.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA (UFSC). Serviço Público Federal. Órgãos Deliberativos Centrais. **Processo n. 23080.014870/2015-11**. Solicitação de Notório Saber em Educação pela UFSC a Norival Moreira

de Oliveira (Mestre Nô), [...]. Florianópolis: UFSC, dez. 2015. Disponível em: <https://bit.ly/3hvdJvX>. Acesso em: 30 dez. 2020.

MARTINI, Maria Carolina Carvalho; PASSOS, Joana Célia; SCOCUGLIA, Afonso Celso. bell hooks e Paulo Freire: diálogos transgressores na formação docente. *In*: COLÓQUIO DIÁLOGOS FREIRIANOS INFÂNCIA, VI., Cidadania e Formação Docente: participação e/é resistência, 8 e 9 maio 2018, Florianópolis. **Anais** [...]. Florianópolis: Editora da UDESC/Faed, 2018. Disponível em: [http://www.faed.udesc.br/arquivos/id\\_submenu/2885/programacao.pdf](http://www.faed.udesc.br/arquivos/id_submenu/2885/programacao.pdf). Acesso em: 30 dez. 2020.

PEREIRA, João Baptista Borges. A cultura negra: resistência de cultura à cultura de resistência. **Rev. Dédalos**: Rev. do Museu de Arqueol. e Etnol. da USP, São Paulo, v. 23, p. 177-188, 1984.

ROMÃO, Jeruse. Os Saberes da roda: refletindo sobre os pressupostos civilizatórios da capoeira. *In*: LIBÂNIO, Anderson José *et al.* **Mapeamento Social da Capoeira em Florianópolis**. Florianópolis: Cruz e Sousa. 2019. p. 17-19.

VON SIMSON, Olga Rodrigues de Moraes. Contribuições da história oral em processos de transformação social e empoderamento de grupos. *In*: WELLER, Wivian; PFAFF, Nicolle. **Metodologias da pesquisa qualitativa em educação**: teoria e prática. Petrópolis: Vozes, 2010. p. 324-333.

# RELATOS DE UMA PESQUISA SOBRE PRÁTICAS EDUCATIVAS ANTIRRACISTAS DE MULHERES QUILOMBOLAS

Jaqueline Cardoso Zeferino<sup>1</sup>

## PALAVRAS INICIAIS

---

Nosso encontro mediado por este texto acontece ao redor de reflexões sobre os caminhos teórico-metodológicos de uma experiência de pesquisa, por vezes não alcançada pela arrogância e pela limitação da racionalidade euroantropocêntrica ainda tão impregnada em nós pesquisadoras, pesquisadores, docentes e estudantes das universidades brasileiras. Trata-se de uma experiência compreendida como parte de um processo amplo e contínuo de formação humana que ultrapassa as fronteiras da academia. Iniciada formalmente, em 2018, com meu ingresso no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), a pesquisa de doutorado em curso focaliza a corporeidade de mulheres quilombolas como mobilizadora de processos educativos antirracistas. A temática coloca questões à monológica ocidental descorporificada que se pretende como única matriz à produção de conhecimento válido, uma vez que apresenta o

---

<sup>1</sup> Professora do Departamento de Educação da Universidade Federal de Viçosa no curso de Licenciatura em Educação do Campo. Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFSC). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas Alteritas: diferença, arte e educação. *E-mail*: [jaquelinecardosoufv@gmail.com](mailto:jaquelinecardosoufv@gmail.com)

corpo negro como lugar de produção e de inscrição de conhecimentos, destaca o protagonismo de mulheres negras e quilombolas nesse processo, bem como sugere movimentações na estrutura do campo da educação, a partir de epistemologias insubmissas que nascem nas e das lutas de diferentes sujeitos coletivos e individuais.

Na referida pesquisa, estamos engajadas no reconhecimento da diversidade epistemológica como força motriz de enfrentamento e de superação do racismo, do sexismo e do epistemicídio que compõem a estrutura das universidades ocidentalizadas (GROSGOUEL, 2016). Portanto torna-se inadiável interpelar o “eurocentrismo compulsório” (CARVALHO, 2019) e subalternizante que nos assedia sistematicamente. Um caminho possível e em realização tem sido a mobilização de epistemologias e de práticas nascidas das experiências de reexistências frente às colonialidades. Essas, compreendidas por nós como a “lógica global de desumanização que é capaz de existir até mesmo na ausência de colônias formais.” (MALDONADO-TORRES, 2019, p. 36). Além disso, persistem na forma de capitalismo patriarcal-racista (**GONZALEZ**<sup>2</sup>, 2011) e exercem seu poder pela forma como atuam sobre as subjetividades, memórias, afetos, corpos, territórios daqueles que pretende submeter, bem como regula a construção, a validação e a transmissão do conhecimento (MIGNOLO, 2010).

A escolha teórico-metodológica de uma pesquisa não é aleatória, uma vez que está profundamente relacionada às bases epistemológicas e políticas da qual é originária. Assim, estudamos as práticas antirracistas de mulheres quilombolas desde o ponto de vista do feminismo negro e da perspectiva negra da decolonialidade como chão para nossas andanças que se fazem nas frestas daquilo que está posto como universal. Essa movimentação revela desobediências epistêmicas e poéticas (MIGNOLO, 2010; **KILOMBA**, 2019), tensiona a neurose cultural brasileira<sup>3</sup> (**GONZALEZ**, 1984), rasura e recria, desde dentro

---

<sup>2</sup> Este texto destacará em negrito as/os autoras/res negras/os como forma de reivindicação de enegrecer as/os intelectuais negras/os.

<sup>3</sup> Para Lélia **Gonzalez**, no contexto cultural brasileiro, o reconhecimento do paradigma branco como norma somado a negação do racismo e sua articulação com o sexismo produz efeitos específicos e violentos sobre a mulher negra e se constitui

da aparente totalidade homogeneizante e descorporificada, a fim de reconfigurar esse território de poder chamado produção do conhecimento.

No presente texto, inicialmente apresento algumas experiências que me conduziram ao encontro com o Grupo Afro Ganga Zumba – entidade sociocultural e política do movimento negro e quilombola da Zona da Mata de Minas Gerais – bem como a escolha da abordagem teórico-metodológica da pesquisa. Discuto o fazer científico como processo formativo decorrente da história de vida (**MACHADO**, 2013), do *locus* de enunciação (GROSFUGUEL, 2009) e de interesses pessoais e políticos dos sujeitos do conhecimento envolvidos (**COLLINS**, 2019; HARAWAY, 1995). Em seguida, narro as andanças metodológicas nos caminhos da pesquisa, atravessada inesperadamente pela pandemia da Covid-19. Finalmente relato elementos do trabalho de campo e da escrita etnográfica em processo que envolveu o estabelecimento de acordos de colaboração, observação participante, entrevistas, rodas de conversas e produção de um material audiovisual.

Vale ainda destacar que a noção de epistemologia por nós mobilizada dialoga com a descrita por Patrícia Hill **Collins**:

[...] uma teoria abrangente do conhecimento. Ela investiga os padrões usados para avaliar o conhecimento ou *o motivo pelo qual* acreditamos que aquilo em que acreditamos é verdade. Longe de ser um estudo apolítico da verdade, a epistemologia indica como as relações de poder determinam em que se acredita e por quê. (**COLLINS**, 2019, p. 402).

É a epistemologia, portanto, que sugere os temas que merecem ser estudados, os paradigmas (narrativas e interpretações) que podem ser usados para explicar e para validar um fenômeno e os métodos (maneiras e formatos) que podem ser usados para a produção de conhecimento confiável e verdadeiro (**COLLINS**, 2019; **KILOMBA**, 2019). Nesse sentido, a metodologia envolve os “princípios gerais que indicam como

---

como a sintomática que caracteriza o que a intelectual define de “neurose cultural brasileira.” (**GONZALEZ**, 1984, p. 224).

conduzir pesquisas e aplicar paradigmas interpretativos.” (COLLINS, 2019, p. 403). Portanto o repertório teórico-metodológico apresentado expressa a escolha deliberada por um fazer científico responsável produzido no encontro de experiências distintas de sujeitos e de grupos insubmissos.

## PESQUISA COMO PROCESSO FORMATIVO

*É nesse espelho que me olho.*

*Em uma tarde chuvosa do mês de janeiro de 2020 nos reunimos eu, Efigênia de Castro da Gama **Catarino**, Rosângela Aparecida Lisboa dos **Santos**, Márcia Messias de **Castro** e Mônica Messias de **Castro**, na sede do Grupo Afro Ganga Zumba, também chamada de Casa Ganga Zumba. Ao chegar, após dirigir por aproximadamente 47 quilômetros serpenteando os caminhos montanhosos do Rio Piranga, me emocionei saudosa dos encontros “gengibreiros” acontecidos ali, quinze anos antes, quando eu cursava a licenciatura em Educação Física na Universidade Federal de Viçosa. Amontoadas no carro particular da professora do curso de Dança, Carla Ávila, de transporte público ou em veículos institucionais, íamos de Viçosa a Ponte Nova aos finais de semana, acompanhadas de nossas fartas sacolas, bolsas e caixas com cadernos, lápis, elementos cênicos, câmera fotográfica, filmadora, bolo, suco, café, broa, chá, frutas que se juntavam aos quitutes preparados por elas para nos acolher. Anos mais tarde pude compreender que, ali e com elas, fundamos uma metodologia nomeada por nós de “metodologia do café com broa” pela qual aprendemos formas outras de diálogos entre a cultura popular, cultura negra e cultura universitária. Com elas, nos formamos educadoras, artistas, jornalistas, geógrafas, por meio de uma epistemologia e prática de afeto que no (re)partir se multiplica em rizomas. Conhecemos com o Ganga uma racionalidade que está além do domínio mental-cognitivo, que nasce do corpo percebido e vivido em sua integralidade. Como um espelho, aqueles encontros refletiam nós mesmas e nossas potências, assim nos disse tia Efigênia um dia. Como nos ensina Nilma Lino **Gomes**, o movimento negro nos reeduca. Por elas fomos*

*reeducadas. Antes de adentrar à Casa, observei o Posto de Saúde, bem ao lado da sede do Ganga. Olhei para trás e avistei a igreja, tutelada há décadas pelas mulheres do Ganga que moram do outro lado da rua. Mais abaixo está o Centro de Referência de Assistência Social (CRAS), pensei: quanta luta envolvida para acessar esses direitos! Ao entrar na sede, tia Efigênia já me esperava sentada altiva em uma cadeira posta cuidadosamente por ela junto à outras, em uma pequena e aconchegante roda. Estávamos conectadas com as mesmas lembranças e sentíamos a mesma saudade. Conversamos um pouco sobre o Gengibre, as transformações advindas daquele encontro de universos culturais distintos, sobre as amizades, parcerias e aprendizagens que do chão daquela Casa e da acolhida daquelas mulheres surgiram. Pouco tempo depois chegaram “as meninas do Ganga”. Eu ainda não me acostumei a chamá-las assim, ainda me refiro a elas como as mulheres do Ganga. Nos abraçamos, rimos, comentamos sobre nossos novos cortes de cabelo, nos sentamos e começamos uma conversa que durou aproximadamente três horas e se alongou no trajeto de carro, enquanto levava Márcia de volta até sua casa. Não foi necessário fazer nenhuma das perguntas indicadas no roteiro de entrevista preparado anteriormente para aquele dia de trabalho de campo. Nem mesmo provocar qualquer diálogo sobre questões relativas ao racismo e sexismo por elas vivenciados. Envolvidas por aquela atmosfera de recordações emanadas de minha presença na Casa enquanto pesquisadora, outrora estudante de graduação e gengibreira, formada ali mesmo e por elas, narraram livremente sobre o tema que interessava àquele momento da pesquisa: o processo de constituição do Grupo Afro Ganga Zumba, criado por elas em 1988, ano do centenário da Abolição da Escravatura e da Campanha da Fraternidade “Ouvi o Clamor deste Povo”. Com a escuta apaixonada e atenta me emaranhei àquelas vozes, palavras, gestos, sorrisos e em minhas próprias lembranças, do que eu fui e sou. Aquele universo cultural tão familiar, pouco a pouco ia sendo desvelado. A cada instante um elemento novo me era apresentado pelas narrativas já conhecidas. Uma forte chuva tornou aquele encontro ainda mais potente, com as forças das águas confluímos e desaguamos memórias, afetos e sonhos de dignidade e justiça. (Trecho do Diário de Campo. Episódio Etnográfico II – É nesse espelho que me olho. Casa Ganga Zumba, Ponte Nova, MG, 2020).*

Como a historiadora Beatriz **Nascimento** (2018, p. 127), quando cheguei à universidade, deparei-me com o eterno estudo do negro como escravo. No curso de Educação Física e, mais tarde, nas disciplinas cursadas no Departamento de Dança, a produção negra estava restrita, salvo raríssimas exceções, à superioridade física nos esportes ou na habilidade para as danças populares e folclóricas, atividades consideradas naturais e, portanto, adequadas à população negra, bem como de menor complexidade criativa e cognitiva. Essa atualização do passado colonial pela racionalidade euroantropocêntrica é operada cotidianamente pelo racismo e pelo sexismo que desumaniza, desqualifica e mercantiliza os corpos negros, particularmente das mulheres negras, de seus saberes, de conhecimentos e de práticas, processo fundamental para a manutenção do sistema heteropatriarcal capitalista (**NASCIMENTO**, 2018; **GONZALEZ**, 1984; **KILOMBA**, 2019).

À época, perguntava-me sobre a ausência de estudantes e docentes negros e negras, em contraste com um número expressivo de servidores e servidoras negras, em cargos de menor prestígio na instituição. Uma dessas servidoras é Maria do Rosário da **Silva** que, com olhar atento, acompanhava minhas aulas de dança afro-brasileira para um grupo de adolescentes e crianças de um bairro periférico da cidade onde ela também morava<sup>4</sup>. Era ela quem abria as portas, os armários e os banheiros do salão de dança localizado no Pavilhão de Ginástica do Departamento de Educação Física. Antes das aulas, limpava com zelo o espaço, incluindo o antigo piano e o enorme espelho que emoldurava nossos corpos dançantes. À época, um espaço disputadíssimo e frequentado majoritariamente por estudantes brancos da universidade.

---

<sup>4</sup> Essas aulas compunham as atividades do Projeto de Extensão Cultura Afro-Brasileira: Mudança de Contexto, do qual fui idealizadora e bolsista entre 2003 e 2005. O projeto é um desdobramento de uma pesquisa em interface com extensão realizada no ano de 2002, junto a adolescentes e crianças de uma ocupação habitacional do bairro Santa Clara, município de Viçosa, MG, onde permanece em desenvolvimento. A orientação acadêmica, nos anos iniciais, foi da professora do recém criado Departamento de Dança da UFV, Maristela Moura Silva Lima; e a orientação comunitária (2002-2015) de **Geralda Sofia, Dade**, mulher-pássaro, raiz, ancestral que me ensinou sobre vida comunitária, altivez e persistência.

Como estudante de Educação Física, encontrava-me bastante desmotivada com o curso, pois sua abordagem desenvolvimentista e militarista comprometia os sonhos com os quais ingressei na universidade. Por esse motivo, eu cursava disciplinas no recém-criado Curso de Dança, no qual fundamos, sob coordenação da professora Carla Ávila, um Grupo Interdisciplinar de Pesquisa, Arte e Extensão sobre Cultura Popular (Gengibre) junto às comunidades negras da região. O Gengibre e sua metodologia “café com broa”<sup>5</sup> (**VILAÇA**; DUMAS, 2019), permeada pela amorosidade e pela boniteza do ensinar (FREIRE, 2010), foi um relevante espaço formativo por meio do qual conheci o Grupo Afro Ganga Zumba, com quem aprendo, há mais de quinze anos, sobre história do Brasil e da afrodiáspora, sobre antirracismo, sobre organização política, sobre empoderamento feminino, sobre dança afro-brasileira e sobre vidas que se fazem nas f(r)estas e em comunidade, noções caras à pesquisa de doutorado em curso.

Anos mais tarde, quando retornei à Universidade como professora substituta, no mesmo departamento, foi o servidor Luís Carlos **Victor**, o mestre **Garnizé**, com mais de 40 anos de dedicação à capoeira, que, em um encontro casual, em uma das estradas de acesso à mata universitária, ensinou-me que ali existia uma das muitas vilas de antigos funcionários da instituição, quase todos negros, deslocados para bairros distantes em virtude de obras de ampliação e de urbanização do *campus*. Nesse dia, com o mestre, também aprendi que, naquela mata, moram plantas sagradas utilizadas pela comunidade de terreiro do município, incluindo a sua, localizada a alguns metros dali, em uma outra vila universitária, atualmente em processo de desocupação pelo mesmo projeto de desenvolvimento<sup>6</sup>.

---

<sup>5</sup> Nessa metodologia que consiste em criar um ambiente acolhedor e de afetos, entrelaçamos as aprendizagens tecidas entre o Gengibre e o Ganga em diálogo com uma prática bastante comum no interior de Minas Gerais: a conversa fiada entorno dos aromas, dos sabores do café e da broa de fubá que despertam saberes, sentimentos e modos de viver narrados em comunhão.

<sup>6</sup> Desses encontros e de outros que se seguiram, nasceu uma parceria com Associação de Capoeira Guerreiros de Zumbi, Casa Ilê Aiyê de Oxóssi – localizada no *campus* universitário – e diversos movimentos da cidade, culminando na realização da 1ª Marcha da Consciência Negra de Viçosa, MG, que, no ano de 2020, completa sua

Durante minha trajetória acadêmica como estudante, conheci, no espaço acadêmico, inúmeras pessoas negras conhecedoras da história da afrodiáspora bem como das práticas culturais africanas recriadas em solo brasileiro sejam elas artísticas, lúdicas, pedagógicas, políticas, econômicas. No entanto continuava-me perguntando sobre o não reconhecimento desses sujeitos e sobre conhecimentos pela universidade, bem como sobre suas ausências nas cadeiras e em frente à lousa, afinal eles e elas foram essenciais em meu processo formativo, com eles muito aprendi. A situação intensificou-se com o processo de desenvolvimento da monografia de conclusão de curso uma vez que me escolhi aprofundar no tema *corporeidades negras*, com o qual já trabalhava desde o início da graduação, por meio de projetos de pesquisa e extensão com certa dificuldade, tanto no que se refere à orientação acadêmica, quanto ao acesso a referencial bibliográfico específico<sup>7</sup>. Apenas mais tarde, no início da docência e em contato com coletivos de estudantes negras e negros ingressos pelas políticas afirmativas, compreendi, de forma mais alargada, que essa invisibilidade alcançava toda a produção negra, sobretudo a africana e afrodiaspórica, gerando tensionamentos

---

12º edição. Anos mais tarde, em 2010, juntamente com estudantes e lideranças de grupos culturais, artísticos e políticos da cidade, criamos o Grupo de Estudos Afro-Brasileiros (Geab), atualmente inativo. Em 2011, compus o coletivo que fundou o Neab-Viçosa, importante núcleo responsável pelo acolhimento de estudantes negros e negras da educação básica e superior do município, altamente engajado em ações políticas de enfrentamento ao racismo, desde dentro da universidade e em diálogo com a comunidade não acadêmica. Além dos sujeitos e grupos apresentados anteriormente, esses dois assumem relevância no processo de formação ampla e contínua do qual faz parte a pesquisa em foco, particularmente por impulsionarem reflexões sobre minha identidade racial de mulher negra com passabilidade branca.

<sup>7</sup> Essa situação precária, somada à relevância dos trabalhos e às recentes políticas do Governo Lula à época, como a criação da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (Seppir), em 2003 – atualmente extinta – o Programa de Extensão Universitária (ProExt), em 2003, e o Programa Cultura Viva, em 2004, cuja principal ação foi a criação dos Pontos de Cultura, conduziram-me, no ano de 2004, por meio de auxílio financeiro da Pró-Reitoria de Extensão e Cultura da UFV, para um estágio junto à Faculdade de Dança da Universidade Federal da Bahia (UFBA) e à Fundação Cultural do Estado da Bahia, nas quais pude aprofundar os estudos sobre história e cultura afro-brasileira, especialmente sobre danças afro-brasileiras.

nas relações raciais e na cultura acadêmica (**PASSOS**, 2015), e que esse fenômeno é definido como epistemicídio (**CARNEIRO**, 2005).

Outro relato que se destaca pela relevância que assume ao indicar caminhos teórico-metodológicos para a pesquisa em foco se refere ao meu ingresso como docente, no curso de Licenciatura em Educação do Campo, na mesma instituição. O curso nasce em 2013, fruto de uma longa história de articulação entre diferentes instituições e movimentos sociais do campo por uma educação que reconheça seus modos de vida profundamente vinculados à terra e ao território<sup>8</sup>. Ao tensionar a cultura político-curricular acadêmica com um número expressivo de estudantes quilombolas, negros e negras, trabalhadores rurais vinculados a movimentos sociais, o curso evidencia a violência epistemicida, racista-sexista e etnocida com que opera as universidades ocidentalizadas (GROSFUGUEL, 2016). No contexto brasileiro, as culturas africanas forçadas à diáspora foram recriadas frente às colonialidades, no entanto persistem, nos currículos escolares e acadêmicos, a invisibilidade desses sujeitos, saberes e práticas como produtores e sistematizadores de conhecimento (**GOMES**, 2017).

Os relatos apresentados evidenciam que minha formação teórica e política se faz nos encruzamentos entre educação, cultura e arte asentadas na experiência popular e dos movimentos sociais. Uma experiência desenhada pela dança, desde as pastorais católicas na infância e na adolescência, passando pelo movimento estudantil universitário e alcançando o movimento feminista, movimento da educação do campo, movimento negro e quilombola. Essas andanças me conduziram ao encontro e ao estabelecimento de uma relação duradoura e profícua com as mulheres do Ganga.

Essas mulheres da Comunidade Quilombola do Bairro de Fátima, localizada no contexto urbano da cidade de Ponte Nova, MG, fundaram, em 1988, o Grupo Afro Ganga Zumba, com intuito de afirmar e divulgar a cultura negra por meio da dança afro-brasileira (**CASTRO**, 2015). Nos últimos trinta anos, o Ganga tornou-se uma entidade absolutamente engajada na ampliação dos espaços de participação social, cultural e política da população negra e quilombola da região. Pela sua

---

<sup>8</sup> Para saber mais, consultar: Marques *et al.* (2016).

relevância no que se refere ao enfrentamento às colonialidades e particularmente pelo modo como mobiliza processos educativos antirracistas dentro e fora da comunidade o Ganga configura-se a unidade de análise da referida pesquisa, e as mulheres do grupo, as principais interlocutoras e colaboradoras.

**Figura 1** – Grupo Afro Ganga Zumba às margens do Córrego Passa Cinco, Ponte Nova, MG



Foto: Ademar Sodré, Ensaio Fotográfico Beleza Negra que Resiste, 2015, ITCP/UFV

## CONHECIMENTO SITUADO, PASSABILIDADE BRANCA E ETNOGRAFIA

Assumir temas improváveis à ciência hegemônica, a partir de uma trajetória não prevista pela academia, é assumir um compromisso intelectual, ético e político de “[...] fazer frente ao modo como os homens brancos interpretam o mundo.” (COLLINS, 2019, p. 402) e

assim tensionar estruturas hierárquicas de produção do conhecimento. Pesquisas que problematizam temas e privilegiam metodologias fora o escopo daquilo que se configurou, ao longo do último século, como temáticas de interesse das Ciências Humanas e Sociais, tais como o protagonismo de mulheres quilombolas sob a perspectiva da corporeidade, assumem um lugar de destaque a partir das últimas décadas, particularmente em resposta às políticas de exclusão e de silenciamento que historicamente marginalizaram determinados grupos como sujeitos de conhecimento, nomeados pela ciência ocidental como nativos, informantes, objetos de pesquisa. O recente acesso via políticas públicas de estudantes negros, quilombolas, indígenas, LGBTQIA+, entre outros, desestabiliza e rasura, de maneira radical, esse cenário homogêneo ao incorporar temas, problemas, teorias, metodologias e formas de escritas ressonantes com suas experiências e interesses. Vivenciamos o momento em que a produção do conhecimento científico revela sem melindre, com conflitos e tensões, seu caráter geopolítico e localizado.

No final dos anos de 1980 e início da década seguinte, a feminista norte-americana Donna Haraway elabora uma crítica ao que define como *objetividade científica descorporificada e irresponsável*, a partir do argumento de que todo conhecimento é situado, ao que diz: “objetividade feminista significa, simplesmente, saberes localizados.” (HARAWAY, 1995, p. 95). Nesse mesmo período, a também feminista norte-americana Patrícia Hill **Collins**, ao analisar a realidade das mulheres negras estadunidenses, indica quatro dimensões da epistemologia feminista negra: a experiência, o diálogo, a ética da responsabilidade pessoal e do cuidar e define essa perspectiva epistemológica de ponto de vista afro-centrado (**COLLINS**, 2019). Para essas bases epistemológicas, o lugar social e epistêmico de enunciação são centrais e colocam em xeque a pretensa neutralidade e objetividade das ciências ocidentais (GROSGOUEL, 2009).

Nesse contexto, partimos do meu *locus* de enunciação de mulher negra com a passibilidade branca que o fenótipo mestiço engendra, classe média e professora universitária, o que mobiliza alteridades, privilégios, tensionamentos e uma posicionalidade em campo, estabelecendo uma relação assimétrica com as sujeitas da pesquisa. Meu

encontro com as mulheres do Ganga é marcado por um encontro de dois universos distintos, o quilombo e a universidade, porém cruzados via suas representantes por projetos culturais, políticos e acadêmicos afins. Essa diferença de origem, mesmo sendo eu reconhecida pelas interlocutoras da pesquisa como uma representante atípica do universo acadêmico – por ser de origem popular, por minha trajetória pessoal e acadêmica de vinculação com o Grupo e com movimentos sociais da região – faz-se relevante destacar que, por mais que busquemos horizontalidade nas relações em campo, há relações de poder no baile, com implicações metodológicas diretas no processo de produção de conhecimento. Como pesquisadora, represento não só, mas também e sobretudo, o universo acadêmico.

É nesse contexto que sou iniciada, ressocializada e reeducada pelo Ganga, a fim de fazer ecoar, entre meus pares da universidade, o universo político e cultural do Grupo. Ao que diz o etnólogo Bruce Albert:

Contudo, para além da cumplicidade ou empatia que o estranho noviço possa ter inspirado, a transmissão visa antes de tudo, para além de sua pessoa, o mundo do qual ele jamais deixa de ser um representante, queira ele ou não. De fato, em seus esforços pedagógicos, seus anfitriões têm por objetivo primeiro tentar reverter, tanto quanto possível, a troca desigual subjacente à relação etnográfica. [...] É por isso que, na melhor das hipóteses, o etnógrafo que acredita estar “colhendo dados” está sendo reeducado, por aqueles que aceitaram sua presença, para servir de intérprete a serviço de sua causa. (BRUCE, 2015, p. 521-522).

Reconheço o Ganga como integrante do que Nilma Lino **Gomes** (2017, p. 13) definiu como movimento negro educador. É em diálogo com esse reconhecimento que acionamos a etnografia como educação (INGOLD, 2016) e abordamos as práticas educativas antirracistas do Ganga a partir das dinâmicas do universo cultural que as produziu: a Comunidade Quilombola do Bairro de Fátima. Nesse movimento, o processo de pesquisa coloca questões, limites e, por vezes, conduz novas rotas. Portanto apresentar minha posicionalidade nas estruturas de poder se torna imprescindível uma vez que, para nós, produção

de conhecimento está inteiramente vinculada às condições, contextos e lugares de enunciação. Nós, os heteronomeados pardos e mestiços, pertencemos a um lugar social conflituoso, tenso e pendular que imprime privilégios, restrições e trânsitos específicos em uma sociedade racista, o que impacta a realização de pesquisas, especialmente aquelas cujas metodologias estão assentadas na relação direta e interpessoal com os sujeitos em campo, como é o caso do método etnográfico, que tem, como principal forma de trabalho, a imersão em campo de pesquisa, por meio da observação participante.

Se, por um lado, parte das sujeitas em campo me reconhecem como negra (porque parda) e entendem que essa é uma questão menor no conjunto de problematizações que envolvem a pesquisa, como é o caso da minha relação com a universidade entendida como central para os termos dos acordos de colaboração interinstitucional; por outro, minha explícita identidade e consciência racial negra, em um corpo nem branco nem preto, não exclui tensionamentos raciais que impactam na forma como as relações e os dados de pesquisa são construídos.

A complexidade da situação pode ser ilustrada a partir do relato de um episódio etnográfico ocorrido no primeiro trabalho de campo, no ano de 2018, narrado a seguir:

*Finalmente me livrei do projeto de pesquisa com o qual ingressei no doutorado. A temática anterior, embora bastante relevante e muito próxima da atual, me distancia daquilo que faz meu coração vibrar e meu corpo dançar. Minha jornada por estes caminhos da educação e da cultura popular negra indica que pesquisa se faz de corpo inteiro e de pé enraizado no chão de terra batida. Enfim chegou a Festa de Nossa Senhora do Rosário de 2018, tio Pedrinho é Rei e Maria José nossa Rainha. Viva! [...] Entre um transporte de panela e outro, fui proseando com o povo. Ao narrar sobre a pesquisa a uma artista da dança e liderança do movimento de mulheres negras da região, ela me respondeu animada e sem sarcasmo: “Que maravilha! Você entra com a técnica e eu com a ancestralidade”. Disse essas palavras percorrendo uma das mãos sobre o braço de ébano. (Trecho do Diário de Campo. Episódio Etnográfico I – Festa de Nossa Senhora do Rosário, outubro de 2018, Comunidade Quilombola Córrego do Meio, Distrito de Airões, MG).*

Esse episódio etnográfico destaca algumas das tensões e das negociações nas relações de poder que envolvem o processo de pesquisa, de modo particular os tensionamentos étnico-raciais. A interlocutora, membro de uma importante entidade parceira do Grupo Afro Ganga Zumba e minha colega de dança afro-brasileira, ao narrar a concordância e o apoio à pesquisa, fá-lo marcando seu *locus* enunciativo de mulher preta que produz seu conhecimento a partir de suas vivências como tal, bem como explicita sua percepção sobre a grafia corporal da pesquisadora em campo: uma representante não-negra do espaço de conhecimento técnico-científico que é a universidade, a despeito de minha longa trajetória não acadêmica com a dança afro-brasileira. A passabilidade branca de corpos não-brancos os diferencia entre o grupo negro, uma vez que o insidioso racismo brasileiro opera, de maneira distinta, sobre os diferentes corpos que constituem a população negra. Diante da complexidade da situação e compreendendo esse processo como formação, penso que:

[...] “aderir” a uma “perspectiva negra”, nessa trama complexa armada em nosso país, gera o risco da apropriação desse discurso como benefício para uma condição já privilegiada a priori. Por outro lado, manter o silêncio em relação à questão resulta talvez numa forma deliberada de compactuar com a situação de desigualdade e privilégio. A partir do enfrentamento dessa aporia, escrevo. (SILVA, 2017, p. 68).

Ao decidirmos pelo método etnográfico pensado desde uma perspectiva negra, decolonial e feminista, fazemos a partir de um *locus* de enunciação que desconfia de epistemologias e de paradigmas elaborados no cerne do cânone hegemônico antropológico e educacional limitados no que se refere a operar fora do binarismo sexista-racista, bem como os desobedece e rasura: educador/educando, antropólogo/nativo. Identificada as limitações dos dois campos em diálogo, buscamos, em nossas experiências, as bases epistemológicas e os referenciais interpretativos adequados à nossa análise. Assim, mobilizamos as epistemologias, teorias e metodologias insubmissas que nascem no Sul. Nelas a experiência corporal não se separa da racionalidade. Ela é em si uma forma particular de racionalidade, de (re)produção e de sistematização de culturas.

Uma vez escolhido o tema e delimitado, o problema de pesquisa – processos lapidados ao longo do caminho – o referencial interpretativo e a escuta das vozes dos sujeitos envolvidos assumem ainda mais relevância, bem como a inserção em grupos de estudos e pesquisa, participação em eventos acadêmicos e não acadêmicos, disciplinas cursadas nos programas de pós-graduação e os diálogos de orientação que fornecem elementos para que, ao longo da caminhada de pesquisa, possamos reinventar caminhos e o próprio caminhar. No caso dessa pesquisa, esses processos nos conduziram ao diálogo com a antropologia ao perguntarmos: como ler e fazer conhecer essas epistemologias, essas narrativas e essas mulheres? Consideramos, como premissa epistemológica importante para a pesquisa etnográfica em Educação, a discussão da prática educativa como prática cultural e a prática etnográfica como educação (INGOLD, 2016). O que pensam as mulheres sobre suas práticas educativas antirracistas mobilizadas pela dança e no canto é o que nos interessa conhecer e descrever. Estamos engajadas em compreender essas práticas desde dentro, a partir do universo cultural da comunidade, da luta antirracista empreendida pelo Ganga assim como pela história recente do grupo em diálogo com nosso *locus* de enunciação e com nossa experiência, vivenciando esse processo como formação humana.

Uma desconfiança em relação à perspectiva de cultura, particularmente da cultura popular e cultura negra que constitui o cânone antropológico hegemônico, levou-nos a uma percepção de cultura popular negra como espaço público de participação social e política (WERNECK, 2010). Nas palavras de Leda Maria **Martins** (1997), cultura negra como encruzilhada. Nessa dinâmica, a encruzilhada, como princípio teórico-metodológico, não é lida como metáfora ou retórica, mas antes, como uma perspectiva vivida que nos vincula a um modo de ser-saber-fazer-sentir que se distancia da imobilidade, dos binarismos, das linearidades, das universalidades e dos conformismos – concepções fundantes do paradigma moderno/ocidental dominante.

## TRABALHO DE CAMPO, COLABORAÇÃO E ESCRITA ETNOGRÁFICA

O campo de pesquisa não deve ser confundido com o fenômeno a ser estudado ou se restringir ao local onde se realiza a pesquisa (GEERTZ, 1989; INGOLD, 2016). A constituição do campo se faz intencionalmente e atrelado às questões de pesquisa. Assim, nosso campo não se limita à Comunidade Quilombola do Bairro Fátima ou ao Grupo Afro Ganga Zumba, mas abrange as redes de relações que se estabelecem dentro e fora da comunidade que permitem acessar o modo como ela elabora e vive suas práticas culturais.

O campo entendido como rede de acontecimentos e relações que informam à pesquisa foi realizado entre outubro de 2018 e outubro de 2020. Durante esse período, participei de eventos, festas, encontros, entrevistas e rodas de conversa de modo presencial e virtual, uma vez que o trabalho de campo previsto foi afetado pela pandemia da Covid-19 exigindo adequações no cronograma e na metodologia da pesquisa. O trabalho envolveu a seguinte composição: três entrevistas – sendo duas virtuais, duas rodas de conversa presenciais e uma rede de eventos dos quais participei, a saber: i) Festa de Nossa Senhora do Rosário, 2018; ii) apresentação artística do Ganga realizada durante um evento de extensão na Universidade Federal de Viçosa, 2019; iii) apresentação artística do Ganga na Pinacoteca de Ponte Nova, 2019; iv) Encontro de Corais realizado na Casa Ganga Zumba, 2019; v) ensaios do Grupo e outras atividades de âmbito familiar e comunitário como festas de aniversários, rodas de samba, reuniões, 2019-2020. Cada uma dessas atividades foi relatada detalhadamente no diário de campo. Dessas anotações realizadas após cada um dos eventos, compus episódios etnográficos interpretados à luz de outros acontecimentos históricos e sociais, relacionados ao conhecimento prévio sobre o Grupo que, juntamente às teorias propostas pelo pensamento feminista negro e pelo pensamento decolonial, foram tecendo o emaranhado interpretativo da tese<sup>9</sup>.

<sup>9</sup> Durante o período de realização do trabalho de campo, revisei um conjunto de trabalhos acadêmicos sobre o Ganga e a Comunidade Quilombola do Bairro de

Transcorreram-se angustiantes onze meses entre o envio de uma carta à presidente do Ganga comunicando o interesse de realização da pesquisa e solicitando uma reunião com os representantes da entidade para apresentação do projeto, até a realização do encontro para formalização dos termos da colaboração. A seguir, relato um trecho do episódio etnográfico que se refere a esse encontro no qual (não) foi apresentado o projeto de pesquisa às lideranças comunitárias.

Gente, deixa a menina falar, foi ela que veio falar!

*Nos reunimos na sala da casa de tia Efigênia e de seu esposo, Pedrinho Catarino. Inicialmente a conversa aconteceria na cozinha, como de costume, mas Pedrinho havia torcido o pé em uma queda de escada no mês anterior. [...] As conversas iniciaram com a queixa sobre o relatório antropológico que beneficiou apenas a comunidade de Fátima ao isolar as demais do entorno que compunham o antigo Morro do Sapé, entendidas pelas lideranças também como comunidades quilombolas. Enquanto sentíamos o cheiro de bolo no forno, outras queixas surgiram. Uma professora quilombola afirmava que não iria mais realizar apresentações artísticas do Ganga nas escolas, pois estas só lembravam do Grupo nos dias 13 de maio e 20 de novembro. Relatou ainda casos de racismo vivenciados por ela na escola em que trabalha. [...] Falou sobre a importância de ações pedagógicas de afirmação e divulgação da cultura negra na escola não apenas pelas professoras negras, para que os jovens possam se reconhecer e atitudes de racismo sejam superadas. Em vários momentos de sua narrativa destacou o papel da universidade neste processo. E perguntou o que poderia ser feito por mim em relação a isso. Relembrou a atuação do Ganga quando havia mais financiamento, “garra” e parcerias. [...] Lembraram com carinho e saudades dos espetáculos criados junto ao Gengibre, especialmente o Rosarina, e de todas as pessoas envolvidas naquele espetáculo, principalmente a nossa professora do curso de dança Carla Ávila,*

---

Fátima, sendo quatro monografias, uma dissertação e uma tese, além de reportagens e de materiais audiovisuais produzidos entre 2004 e 2020. Com essa pesquisa bibliográfica e documental, foi possível identificar um padrão de narrativa sobre a formação da comunidade, fundação do Ganga e episódios de racismo vivenciados, especificamente na forma de epistemicídio e de racismo genderizado, elementos que delinearam as linhas gerais da descrição etnográfica.

atualmente professora da Universidade Federal de Dourados. Me acompanhava neste encontro, um amigo, músico, ogã e parceiro de uma década nas oficinas de dança afro-brasileira ministradas por mim. A presença dele foi sugerida por tia Efigênia no momento em que eu agendava, meses antes, o encontro de apresentação do projeto de pesquisa. Estranhei, mas já algum tempo sigo as sugestões de tia Efigênia sem questionar, pois, sei que há um propósito, no mínimo, educativo. À medida que a conversa se desenrolou, compreendemos que havia demandas específicas para nós dois: apoiar o Grupo no planejamento e realização de atividades junto à comunidade, particularmente oficinas de dança afro-brasileira e atividades pedagógicas com as crianças das escolas da comunidade. Quando o bolo já estava pronto, há pelo menos uma hora desde nossa chegada, fui convidada a falar. Alguém disse entre risadas e piadas: “Gente deixa a menina falar, foi ela que veio falar”. Neste momento, eu que estava apenas a ouvir atentamente todas as questões narradas pelas lideranças, com certo constrangimento comecei apresentar o projeto de pesquisa. Pela primeira vez eu estava ali declaradamente enquanto docente e pesquisadora, o que gerou uma mistura de novidade, desconfiança e deboche entre todas as pessoas presentes. Neste momento, percebi que os objetivos da pesquisa deveriam ser redesenhados e que ali estávamos firmando um acordo de colaboração. [...] Antes mesmo que eu terminasse de explicar com detalhes a proposta da pesquisa, as limitações, as orientações do Comitê de Ética, entre outros pontos importantes que eu havia listado e anotado anteriormente, alguém interrompeu minha fala e elogiou o trabalho proclamando que seria um sucesso. Foi a brecha para todos/as se levantarem em direção à cozinha, e comemorar meu “retorno” e de Romário para a comunidade. Embora estivéssemos sempre juntos nos eventos da entidade, reuniões do movimento negro e festas, naquele momento celebramos o início de um novo projeto de parceria entre a universidade e o Ganga, uma vez que nosso último trabalho juntos/as foi a exposição fotográfica Beleza Negra que Resiste, em parceria com a ITCP-UFV no ano de 2015. Continuamos a conversa na mesa da cozinha, mediadas pela metodologia “café com broa”. Ali, em um espaço mais reservado com a presidenta da entidade, tia Efigênia, alguns acordos não previstos no projeto de pesquisa foram firmados tais como a presença dos homens como sujeitos da pesquisa. Até então, o projeto previa a participação apenas das mulheres fundadoras do Grupo. Comecei a entender, parafraseando Gilberto Velho, que aquilo que me era familiar, não me era exatamente conhecido ... (Trecho do diário de campo. Episódio Etnográfico II – Sobre o Pacto Etno-

gráfico: “Gente, deixa a menina falar, foi ela que veio falar!”. Casa de Efigênia e Pedro Catarino, Ponte Nova, MG).

Esse episódio evidencia o fluxo, as negociações e a forma como se estabeleceu o acordo, ou o *pacto etnográfico* (BRUCE, 2015), para a realização da pesquisa. Como podemos identificar, a rede de pertencimento e afeto tecida com o Ganga, desde os tempos do Gengibre, favoreceu os termos de colaboração e coloca em evidência a rede de comunicação que estabeleço entre o Grupo e a Universidade. Bruce Albert, ao escrever sobre o pacto entre o etnógrafo iniciante e seus informantes, diz-nos:

Ao cabo de um tempo de observação, a natureza das relações que seus supostos “informantes” têm com ele começa a tomar outros contornos. Conforme ganham confiança, começam a avaliar sua aptidão para servir de intermediário, a favor deles, na comunicação entre os dois mundos. Agora com algum crédito, o etnógrafo aprendiz estabelece com eles - sem saber ou sem querer saber - um pacto implícito. O “material etnográfico” registrado a partir de então é ao mesmo tempo o alicerce e o produto desse pacto. (BRUCE, 2015, p. 521).

Foi assim, escutando as vozes em campo, que tanto o trabalho de campo como o “material etnográfico” adquiriu forma. Durante o processo de pesquisa, interagi com diversos membros do Ganga, no entanto destacaram-se sete interlocutoras que se tornaram colaboradoras da pesquisa, orientando o trabalho de campo seja indicando o que deveria ser observado, quem entrevistar ou conversar, bem como sugerindo o que deveria ser ou não descrito. São mulheres de diferentes idades, que se autodefinem como mulheres negras, arte-educadoras, mães, lideranças comunitárias e quilombolas. Dessas, cinco são cofundadoras do Ganga. Neste texto, optei por apresentar duas delas, Efigênia de Castro da Gama Catarino e Rosângela Aparecida Lisboa dos Santos, pela relevância que assumem no processo de pesquisa, e, portanto, em minha formação.

**Figura 2** – Rosângela Lisboa. Mostra de Arte Preta, UFV, 2015



Fonte: Arquivo Ganga Zumba

**Figura 3** – Rosângela Lisboa. Mostra de Arte Preta, UFV, 2015



Fonte: Arquivo Ganga Zumba

A realização de entrevistas e das rodas de conversa seguiram a metodologia café com broa, e a análise dessas narrativas possibilitou compreender a agência individual e coletiva das mulheres quilombolas. O roteiro das entrevistas e das rodas de conversa indicava questões em torno da participação política das mulheres quilombolas, formação da comunidade e do Grupo, relação com a escola e a universidade. Em nenhum dos casos, ele foi utilizado na íntegra, uma vez que bastava iniciar a conversa, apresentando a temática da pesquisa, que os temas de interesse apareciam fluidamente. Ressalto que alguns elementos narrativos não previstos foram agregados como dados de pesquisa, especialmente a participação masculina na constituição do Grupo. Após a realização das entrevistas e rodas de conversa, efetuei a transcrição do material e a textualização de modo preservar o conteúdo principal e, especificamente nas rodas de conversa, a coerência interna no que se refere à percepção coletiva do fato narrado. A partir das entrevistas e das rodas de conversa, estamos produzindo um material audiovisual<sup>10</sup>.

Durante todo o período, fiz pesquisas documentais complementares que possibilitaram evidenciar lacunas, assim como aprofundar em alguns pontos de interesse. Para recompor datas e pontos etnográficos importantes para a pesquisa, mantive contato com as entrevistadas via telefone e redes sociais, à medida que trabalhava com os dados, e algumas informações foram incorporadas à textualização das entrevistas. Chamei este trabalho de “composição narrativa”. Assim, os seguintes procedimentos foram realizados: transcrição; trabalho de copidesque, que consiste na adequação da transcrição da narrativa falada às normas gramaticais e objetivos da edição; textualização da narrativa oral e acréscimos de pontos relevantes que surgiram em conversas informais após o momento da entrevista; envio da composição narrativa a cada

---

<sup>10</sup> A inspiração para registrar e divulgar as entrevistas por meio de grafias audiovisuais nasce do trabalho da multiartista e professora de Dança da Universidade Federal de Sergipe, Clécia **Queiroz**, que, como parte da sua tese de Doutorado em Difusão do Conhecimento na UFBA, junto às Sambadeiras do Recôncavo da Bahia, registrou as entrevistas e disponibilizou em um canal do Youtube®, a fim de ampliar o acesso à pesquisa e ao conhecimento produzido pelas sambadeiras. Disponível em: [https://www.youtube.com/channel/UCexayAF02ySt\\_-kh7Hw90zw](https://www.youtube.com/channel/UCexayAF02ySt_-kh7Hw90zw). Acesso em: 20 abr. 2021.

uma das entrevistadas para possíveis adequações, bem como autorização ou não do uso do material em publicações. Vale destacar que foi uma demanda das interlocutoras que a textualização obedecesse à norma culta da língua portuguesa, uma vez que o texto terá circulação acadêmica, além de comunitária e extracomunitária.

Nessa movimentação entre lugares sociais distintos, a escrita etnográfica apresenta-se como um deslocamento desafiador. Educadora da palavra grafada pelo corpo em movimento e em comunidade, assumo, como principal grafia, a voz e o corpo, o que dificulta o diálogo com as perspectivas hegemônicas de fazer pesquisa, cujas bases são a objetificação dos sujeitos, a letra grafada, a autoridade centrada no pesquisador e a predominância do sentido da visão. Duas décadas de dedicação à extensão universitária, como discente e docente, tornaram difícil a tarefa de grafar, com palavras escritas, o resultado da interação com as múltiplas vozes, corpos, presenças e práticas culturais das mulheres com as quais pesquiso, sem reduzi-las, sobrepô-las ou substituí-las. Considero esse um relevante exercício de desobediência e de recriação em curso. Nesse contexto, a natureza literária da escrita etnográfica (CLIFFORD, 2016) potencializou o processo de tradução do meu encontro com o universo cultural do Grupo Afro Ganga Zumba.

O segundo ano da pesquisa foi central para a resolução dos principais problemas relacionados à definição do método, das categorias analíticas bem como para o refinamento da escrita. Encontrei meu caminho de escrita nas memórias do vivido junto às comunidades negras com as quais compartilhei momentos de minha história de vida. Nessas memórias, estavam guardadas experiências de aprendizagens sonoras e dançantes que mobilizaram poemas, canções, festas, danças, gestos e imagens como textos que compõem a escrita da tese em curso. O exercício consiste em buscar uma escrita que dialogue os interesses pessoais e acadêmicos aos interesses das interlocutoras da pesquisa. O diário de campo foi um aliado nesse processo de escrita pois nele estavam registrados, por meio de diferentes linguagens, as *afrografias da memória* (MARTINS, 1997) com as quais converso e danço.

Espalhados por mais de uma dezena de cadernos de papel, estão as palavras soltas, frases, reflexões, poemas, canções, lamentos,

descobertas, desenhos, rabiscos e fotografias que compõem os relatos do diário de campo. Aos poucos, seguindo movimento espiralar da pesquisa, são esses os elementos que desenham o observado, o vivido e o sentido, ampliando e aprofundando a nossa capacidade de interpretar e de descrever a cultura estudada, bem como o sentimento de observá-la e vivê-la. Vale dizer que, em um dado momento, emergiu uma grande preocupação com a aparente desconexão desses elementos espalhados em diferentes cadernos. No entanto, ao reler cada um deles, o pensamento movimentou-se e “as folhas de trás dos cadernos de anotações de pesquisas, viagens e reuniões” – assim Carlos Rodrigues Brandão (1982, p. 12) define diário de campo – transformaram-se em texto organizado em um arquivo digital que segue uma ordem cronológica dos acontecimentos, alguns deles, pela relevância que assumem, foram acionados para a escrita deste texto e descritos como episódios etnográficos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

---

Os relatos de pesquisa apresentados compõem minha formação docente, mas não apenas. Como vimos, é parte de um processo mais amplo que envolve minha formação acadêmica como estudante universitária, bem como meu processo de afirmação identitária, social e política. Esse é o momento em que sou *em-sinada*, para usar uma expressão de Vanda Maria **Machado** (2013), ou seja, colocada no meu próprio caminho, por estudantes, colegas, mestres e mestras da cultura popular negra. Essa formação afrodiáspórica circunda toda minha trajetória pessoal e profissional alcançando o momento presente e desenhando possibilidades de um futuro justo e digno.

Estudar, com as mulheres do Grupo Afro Ganga Zumba, suas práticas educativas antirracistas, sob a perspectiva da corporeidade, mobilizou experiências e conhecimentos nascidos das lutas do movimento negro e quilombola brasileiro. Lutas conduzidas por mulheres insubmissas que têm, como chão, a ancestralidade, a comunidade, a afirmação

da identidade étnico-racial e o acolhimento da diversidade epistemológica, elementos acessados pelo método etnográfico. Por elas fui reeducada (**GOMES**, 2017).

Conhecemos, por meio do trabalho de campo com o Ganga, uma racionalidade que está além do domínio mental-cognitivo, que nasce do corpo percebido e vivido em sua integralidade. Nesse processo de pesquisa, tensionamentos e deslocamentos são operados de modo criar frestas na pretensa matriz de produção de conhecimento eurocêntrica, e por elas caminhamos. A pesquisa e este texto são um exercício acadêmico de viver a educação brasileira a partir da educação praticada nos quilombos pelas mãos de mulheres, a fim de arejar o campo com ventos da diversidade epistemológica e da complexidade étnico-racial e cultural que nos constitui. Os relatos evidenciam os desafios e caminhos que percorremos e revelam que a pesquisa se faz coletivamente e ao caminhar.

## REFERÊNCIAS

---

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Diário de campo**: a antropologia como alegoria. São Paulo: Editora Brasiliense, 1982.

CARNEIRO, Aparecida Sueli. **A construção do outro como não-ser fundamento do ser**. 2005. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005. 339 f.

CARVALHO, José Jorge. Encontro de Saberes e descolonização: para uma refundação étnica, racial e epistêmica das universidades. In: BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSGOUEL, Ramón. **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019. p. 79-105. (Coleção Cultura Negra e Identidades).

CASTRO, Mônica Messias de. **O papel da mulher na constituição da comunidade do Quilombo Urbano do Bairro de Fátima, município de Ponte Nova**: um resgate históricocultural da africanidade local. 2015.

Monografia (Especialização em UNIAFRO) – Curso de Especialização UNIAFRO, Universidade Federal de Ouro Preto, Ouro Preto, 2015 43 f.

CLIFFORD, James. Introdução: verdades parciais. In: CLIFFORD, James; MARCUS, George (org.). **A escrita da cultura**: poética e política da etnografia. Rio de Janeiro: Editora da UERJ/Papéis Selvagens, 2016. p. 31-62.

COLLINS, Patricia Hill. **Pensamento feminista negro**: conhecimento, consciência e a política do empoderamento. Tradução de Jamille Pinheiro Dias. São Paulo: Boitempo Editorial, 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GEERTZ, Clifford. Uma descrição densa: por uma teoria interpretativa da cultura. In: GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1989. p. 278-321.

GONZALEZ, Lélia. Racismo e sexismo na cultura brasileira. In: SILVA, Luiz Antônio Machado da *et al.* **Movimentos sociais urbanos, minorias e outros estudos**. Brasília, DF: ANPOCS, 1984. p. 223-244. (Séries Ciências Sociais Hoje, n. 2).

GONZALEZ, Lélia. Por um feminismo afrolatinoamericano. In: **Caderno de Formação Política do Círculo Palmarino, n. 1**. Batalha de Ideias. 2011. p. 12-20. Disponível em: <https://bit.ly/2WBZxI0>. Acesso em: 20 abr. 2020.

GROSGOUEL, Ramón. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENEZES, Maria Paula (org.). **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Edições Almedina, 2009. p. 383-418.

GROSGOUEL, Ramón. A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI. **Rev. Soc. Estado**, Brasília, DF, v. 31, n. 1, p. 25-49, jan./abr. 2016.

HARAWAY, Donna. Saberes localizados: a questão da ciência para o feminismo e o privilégio da perspectiva parcial. **Cad. Pagu**, Campinas, n. 5, p. 7-41, 1995.

INGOLD, Tim. Chega de etnografia! A educação da atenção como propósito da antropologia. **Educação**, Porto Alegre, v. 39, n. 3, p. 404-411, set./dez. 2016.

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação**: episódios de racismo cotidiano. Tradução de Jess Oliveira. Lisboa: Orfeu Negro. 2019.

KOPENAWA, Davi; ALBERT, Bruce. **A queda do céu**: Palavras de um Xamã Yanomami. Tradução de Beatriz Perrone-Moisés. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

MACHADO, Vanda. **Pele da cor da noite**. Salvador: Editora da UFBA, 2013.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Analítica da colonialidade e da decolonialidade: algumas dimensões básicas. In: BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSGOUEL, Ramón. **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019. p. 27-54. (Coleção Cultura Negra e Identidades).

MARQUES, Emiliana Maria *et al.* Concepções e Práticas da Licenciatura em Educação do Campo/LICENA/UFV. In: SEMINÁRIO NACIONAL UNIVERSITÁRIOS/BR, XXIV, Universidade Estadual de Maringá, 18 a 20 de Maio de 2016, Maringá. **Anais** [...]. Maringá: UEM, 2016.

MARTINS, Leda Maria. **Afrografias da memória**: O Reinado do Rosário no Jatobá. São Paulo: Perspectiva; Belo Horizonte: Mazza, 1997.

MIGNOLO, Walter. **Desobediência epistêmica**: retórica de la modernidade, lógica dela colonialidade, gramática de la descolonialidad. Buenos Aires: Del Signo, 2010.

NASCIMENTO, Maria Beatriz. Historiografia do Quilombo. In: NASCIMENTO, Maria Beatriz. **Quilombola e Intelectual**: possibilidades nos dias da destruição. Diáspora Africana: Editora filhos da África, 2018. [1977]. p. 125-165.

PASSOS, Joana Célia dos. Relações raciais, cultura acadêmica e tensionamentos após ações afirmativas. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 3, n. 2, p. 155-182, abr./jun. 2015.

SILVA, Fabiana Carneiro da. Por uma fala: o negro corpo do discurso. **Opiniões**, São Paulo, n. 10, p. 58-70, 2017. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/opiniaes/article/view/125154>. Acesso em: 13 out. 2020

VILAÇA, Aline; DUMAS, Alexandra. Caminhos de volta: reflexões afrorreferenciadas sobre danças de heranças gengibreiras. In: DOMENICI, Eloisa; RODRIGUES, Éder; MACHADO, Lara (org.). **Corpo, poética e ancestralidade**. Cad. do GIPE-CIT: Grupo Interdisciplinar de Pesquisa e Extensão em Contemporaneidade, Imaginário e Teatralidade. Universidade Federal da Bahia. Escola de Teatro. Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas, Salvador: Editora da UFBA/PPGAC, dez. 2019. p. 1-245, ano 23, n. 42.

WERNECK, Jurema. Nossos passos vêm de longe! Movimentos de mulheres negras e estratégias políticas contra o sexismo e o racismo. **Rev. da ABPN: Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as**, Goiânia, v. 1, n. 1, p. 8-17, mar./jun. 2010.



**SEÇÃO 3**

**IDENTIDADES E  
RECONHECIMENTO RACIAL**

# CONSTRUINDO TERRITÓRIOS NEGROS

Azânia Mahin Romão Nogueira<sup>1</sup>

## INTRODUÇÃO

---

Em 2018, defendi minha dissertação de Mestrado em Geografia, no Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), tendo como foco os territórios negros em Florianópolis. Naquele momento, considerei a construção conceitual e espacial de territórios negros a partir de duas motivações principais: a primeira foi contemplar, na pesquisa, o debate epistemológico contemporâneo na Geografia acerca da raça como categoria analítica do espaço, tendo o conceito de territórios negros como uma materialização possível da espacialização da raça, como elemento de organização social. A segunda foi, a partir dessa discussão, contribuir para ampliar os processos de luta por justiça social no espaço urbano. Nesse caso, assumi a cidade de Florianópolis como *locus* de investigação e do universo de análise.

O materialismo histórico-dialético que, epistemologicamente, estrutura a Geografia brasileira contemporânea possibilita a

---

<sup>1</sup> Professora de Geografia, graduada e mestre em Geografia, pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Coordenadora-Geral do Núcleo de Estudos Negros e integrante do Grupo de Pesquisa Alteritas: Diferença, Arte e Educação (UFSC). Filha da professora Jeruse Romão e neta da professora Zulma Silva Romão.

E-mail: [azania.mahin@gmail.com](mailto:azania.mahin@gmail.com)

compreensão da existência dos territórios negros, considerando o papel do racismo na formação socioespacial do Brasil. Apesar disso, o que as críticas provenientes, especialmente de vozes da Geografia Negra e da Geografia Feminista, denunciam é uma postura que universaliza a existência humana e fetichiza a classe, o que se apresenta como limite na capacidade compreensiva do marxismo frente à realidade brasileira. (DIOGO **CIRQUEIRA**<sup>2</sup>, 2015; SILVA ORNAT; CHIMIN JUNIOR, 2017). Isso porque, ao remover a raça como conceito analítico do espaço da metodologia marxista, a abordagem crítica da Geografia apresenta-se com fragilidades metodológicas e fissuras epistemológicas, uma vez que o racismo é um dos processos estruturantes da cultura, das relações de poder, da produção do espaço e da constituição do Estado-Nação. Ainda assim, apesar de o território ser um dos principais conceitos da Geografia, os debates que não removem a raça das análises a partir desse conceito ainda ocupam lugares marginais no discurso geográfico, apontando um posicionamento político da produção geográfica, como veremos adiante.

Felizmente, já no primeiro momento da revisão bibliográfica, sentime amparada por produções de intelectuais negras, especialmente na Geografia, na Antropologia, na Filosofia, na Sociologia, no Jornalismo e na Educação. Esse contato me possibilitou aprofundar as múltiplas dimensões já exploradas do conceito de territórios negros a partir de distintos lugares de fala e de diferentes enfoques. Foi a partir dessas contribuições do Pensamento Negro e de outras vozes da Geografia e de fora dela que compreendo os territórios negros como fatos espaciais definidos a partir de relações de poder focadas na perspectiva racial, onde a identidade negra se faz presente seja pela autodeclaração daqueles que se apropriam daquele espaço, seja pela presença de “marcadores culturais e simbólicos.” (**BENEDITO**, 2013, p. 99). Para fins analíticos, em minha dissertação (**NOGUEIRA**, 2018) categorizei esses marcadores em três grupos principais: os marcadores socioeconômicos, marcadores políticos e marcadores culturais, considerando que esses agrupamentos não são independentes uns dos outros. As-

---

<sup>2</sup> Este texto destacará o negrito as/os autoras/es negras/os como forma de reivindicação de enegrecer as/os intelectuais negras/os.

sim, clubes negros, quadras de escolas de samba, rodas de capoeira, eventos de música negra, irmandades católicas negras e terreiros de religiões de matriz africana são alguns exemplos de marcadores materializados em territórios negros, que também se manifestam a partir de organizações do Movimento Negro e, ainda, pela posição de poder dentro desses territórios ocupados por pessoas negras, como lideranças religiosas, políticas e/ou comunitárias.

Para observar a materialização de um território negro, realizei um estudo de caso no bairro Monte Cristo, localizado em Florianópolis, capital de Santa Catarina, o estado com menor proporção de negros (15,35%) no País. No município, 14,69% da população de 421.240 habitantes se declara como negra, mas, no bairro, essa proporção chega a 44%, sendo esse o fator de escolha desse. Este estudo foi realizado no segundo ano do mestrado, em 2017, a partir, essencialmente, de uma revisão bibliográfica de produções sobre o Monte Cristo, especialmente aquelas produzidas por intelectuais orgânicos do território (LIMA, 2003, 2014).

Os dados do Censo 2010 e os levantados na revisão bibliográfica mostram as disparidades entre a experiência negra e branca em Florianópolis, mas também da multiplicidade das identidades, práticas e estratégias de existência e resistência do povo, especificamente do povo negro brasileiro. Para uma geógrafa negra, apontar a distribuição e condições de vida de sua população em sua cidade natal, a estrutura conservadora da Geografia, frente à raça, indicava um caminho, por vezes, árduo e solitário. Porém a possibilidade de construir uma pesquisa que considerasse as relações étnico-raciais no contexto da Geografia Urbana e no debate acerca território foi reafirmada nos espaços em que minha pesquisa foi recebida em seus mais diversos estágios, em especial no grupo de estudos Espacialidades Marginais e Debates Epistemológicos, no Grupo de Pesquisa Alteritas: Diferença, Arte e Educação (ambos da UFSC) e no V Seminário Espaço, Cultura e Política: Cultura Identidades Territoriais e Cidadania, realizado pelo Laboratório de Estudos sobre Espaço, Cultura e Política da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Em diálogo com as pessoas presentes nesses espaços, com suas produções e referenciais teóricos e metodológicos, tornou-se possível visibilizar os territórios de

resistência da população negra como alternativas de organização e de existência frente ao projeto colonizador ainda operante nas dinâmicas socioespaciais contemporâneas.

Nesse sentido, a Geografia Negra, ao empregar a raça como conceito analítico, compreende não ser possível ignorar um elemento estruturante da sociedade brasileira em sua constituição e reprodução. É a partir da raça que se centralizam os referenciais teóricos e metodológicos que alicerçam minha compreensão territorial, percebendo a espacialização que o racismo, como sistema hierarquizador da sociedade, materializa. Por isso, espero que, neste artigo, fique mais explícito o papel da obra da geógrafa Antonia dos Santos **Garcia**, que, na minha formação como geógrafa negra e na produção da dissertação, tornou-se uma referência fundamental não apenas na construção do conceito de território negro, mas também para orientar as escolhas metodológicas em um processo que, por diversas vezes, senti-me desorientada.

Sendo assim, nesse momento me proponho a uma nova observação do processo de pesquisa, num esforço de registrar de maneira mais explícita e estruturada, os marcadores presentes nos territórios negros e as disputas epistemológicas presentes na construção da metodologia articulada para identificar territórios negros, além de percepções outras que se agregaram desde o fim do curso de mestrado. Sem pretensão de reproduzir a pesquisa, mas avançar em limites já percebidos por mim e que podem ser aproximados de novas formas e, quem sabe, possibilitem outros olhares e reflexões teóricas que contribuam para o debate acerca dos territórios negros.

## TERRITÓRIOS NEGROS EM CONSTRUÇÃO

---

Todos os territórios que observamos possuem identidades próprias, diferentes entre um e outro, mas essas identidades não são singulares, nem são universais. Em uma analogia, assim como nós temos identidades próprias e múltiplas, constituídas individualmente, mas também na vida social coletiva, as identidades de territórios também o são, não sendo todas as suas dimensões obrigatoriamente

compartilhadas por todas as pessoas que os habitam. Portanto, quando aponto a existência de territórios negros, não pretendo dizer que esses são exclusivamente negros, ou criar (ou reforçar) uma dicotomia entre territórios negros e não-negros, especialmente considerando que todo o território nacional brasileiro é território negro e, primordialmente, território indígena. O objetivo, com esse conceito aqui, é visibilizar a existência de territórios de resistência da população negra frente aos processos de colonialidade ainda presentes na sociedade, definidos por relações de poder.

Essa compreensão é uma síntese possibilitada a partir da discussão acerca dos territórios negros enquanto conceito geográfico e no espaço geográfico promovida pela intelectualidade negra que, especialmente na Geografia – Antonia dos Santos **Garcia** (2009, 2012), Renato Emerson dos **Santos** (2007, 2012), Alex **Ratts** (2004, 2012) e Milton **Santos** (1987, 1996/1997, 2005) – na Antropologia – Kabengele **Munanga** (1994) – na Filosofia – bell **hooks** (1991); na Sociologia – Vera Lúcia **Benedito** (2013), Muniz **Sodré** (1988), Maria Nilza **Silva** (2006), Percy **Hintzen** (2007) e Gladys **Mitchell** (2009) – e na Educação Nilma Lino **Gomes** (2005) – possibilitaram-me perceber as múltiplas dimensões já exploradas do conceito a partir de distintos lugares de fala. A partir dessas contribuições do Pensamento Negro e de outras vozes da Geografia – Friedrich Ratzel, ([1882] 1990), Marcelo Lopes de Souza (2011) e Bonnemaison e Cambrèzy (1996 *apud* HAESBAERT, 2002) e, fora dela, Ilka Boaventura Leite (1996, 2017), José Maurício Andion Arruti (2016), Loïc Wacquant (2007) e Aníbal Quijano (2014) – compreendo que os territórios negros se diferenciam não apenas pela presença de pessoas negras, mas pelos processos de identificação territorial pelos quais essas pessoas se apreendem desses espaços.

## MARCADORES NEGROS EM FLORIANÓPOLIS

---

Em Florianópolis, observei que é inegável o papel da raça na distribuição espacial, sendo isso um reflexo das relações raciais presentes

no âmago da sociedade brasileira, a partir de sua formação, onde, até hoje, a população negra (assim como a indígena e a amarela) tem acesso à direitos de forma diferente do que a branca. Essa percepção se materializou na realidade florianopolitana, especialmente na porção mais quantitativa da pesquisa de mestrado, que se refere ao trabalho demográfico de confecção e de análise de tabelas a partir dos dados do Censo, para compreender a espacialização das relações raciais. As primeiras tabelas tinham, como objetivo, visualizar a distribuição racial da população florianopolitana tanto em número absoluto, quanto proporcionalmente ao número de habitantes em cada bairro.

Anteriormente a essa etapa, acreditava que o Centro de Florianópolis seria o bairro com maior população negra, pela existência do Maciço do Morro da Cruz, um importante território congregador de comunidades negras tradicionais do município, conforme apresenta Alexandra **Alencar** (2006). Porém o Maciço, com mais de 657 mil km<sup>2</sup>, pelos dados oficiais, acaba dividido em vários bairros, já que os limites definidos pela cartografia oficial não levam em consideração a composição e a extensão desse território que se origina da expulsão dos pobres, em sua maioria negros, da região central da cidade.

O Monte Cristo pode ser considerado o bairro mais negro de Florianópolis por possuir o maior contingente (5.610 pessoas), e a maior proporção (44%) da população autodeclarada como pertencente a esse grupo racial. Considerando que a presença da população negra é apenas um dos elementos que constituem territórios negros, observei o bairro na busca de marcadores que o identificam além da autodeclaração de suas/seus moradores/es.

A partir de Vera Lúcia **Benedito** (2013) e de Alex **Ratts** (2004, 2012), busquei compreender melhor o que eram esses marcadores culturais e simbólicos, considerando as práticas cotidianas de reprodução dos modos de vida negros em Florianópolis. Em minha dissertação, agrupo os marcadores simbólicos que identificam territórios negros discutidos anteriormente em três grupos gerais, marcadores culturais, socioeconômicos e políticos, e apresento como eles nos possibilitam reconhecer territórios negros a partir do bairro Monte Cristo. Essa categorização não foi pensada como uma divisão rígida e singular e,

sim, criada para fins analíticos que, como o método dialético exige na prática, devem ser interseccionalizadas.

## MARCADORES SOCIOECONÔMICOS

---

Os marcadores socioeconômicos são aqueles que nos ajudam a perceber as condições materiais históricas indicadas a partir do acesso à direitos básicos e à uma vida digna para a população negra. No âmbito acadêmico e até mesmo governamental, existe um consenso acerca da disparidade de “qualidade de vida” entre brancos e não brancos, no Brasil. Considerando os dados do Censo realizado em 2010, aponte, como indicadores relevantes para perceber marcadores socioeconômicos no bairro Monte Cristo, os rendimentos mensais, a constituição das unidades domésticas, a existência de saneamento básico, a iluminação pública e o calçamento nas ruas, o acesso à educação e à saúde públicas que confirmam essa realidade, inspirada pelo trabalho de Antonia dos Santos **Garcia** (2009) nas cidades de Salvador e do Rio de Janeiro. O uso desses indicadores não têm, como objetivo, contribuir com a estigmatização dos territórios negros como comunidades carentes, apontando apenas as suas ausências, mas, sim, denunciar a violência estrutural e sistêmica que existe para garantir a manutenção das desigualdades sociais, por meio da “[...] opressão de grupos, classes, nações e indivíduos, aos quais são negadas conquistas da sociedade” (MINAYO, 1994, p. 8), não aceitando uma interpretação determinista desses territórios.

Além desses indicadores, a dimensão habitacional mostrou-se um marcador socioeconômico significativo considerando a história do bairro. Seus primeiros habitantes eram antigos moradores do centro da cidade, da região que, no século XIX, era majoritariamente negra, alocados ali em consequência da ausência de uma política habitacional efetiva na cidade, na década de 1960; e migrantes do interior do estado que foram expulsos do campo na década de 1980. Desde então, o bairro foi impactado por três iniciativas governamentais visando, sem êxito, suprir as carências habitacionais do Monte Cristo. O que se observa

é uma tentativa de restabelecimento do controle, no sentido de impor uma ordenação espacial, percebida na padronização das residências e em sua distribuição. A “desordem” do crescimento natural dos bairros, com casas distintas, de acordo com as necessidades de cada família, é substituída por uma imposição de como o bairro deve parecer.

É importante apontar que, desde seu princípio, o processo de territorialização da população negra, no município, não se dá sem conflitos. Mais recentemente, a invisibilização das identidades não-brancas na Geografia de Florianópolis perpassa pela construção da imagem turística da “ilha da magia”, uma performance falaciosa que omite inclusive a realidade no momento da sua concepção, na década de 1990, uma vez que um terço da população florianopolitana ainda morava no setor continental do município, como aponta Maria Inês Sugai (2002).

Essa construção não é isenta, ela de fato “[...] cumpre papel importante na estruturação urbana, na distribuição desigual dos investimentos públicos entre ilha e continente e no processo de segregação espacial.” (SUGAI, 2009, p. 165). Em outras palavras, Sugai (2002) afirma também que a distribuição espacial dos investimentos em infraestrutura no município não ocorreu de forma equilibrada ou determinada pelas demandas da população, e está relacionada à distribuição das classes sociais, orientada pela autossegregação da classe dominante. Essa desigualdade não passou despercebida pela população, considerando o Arma-Zen, grupo de hip-hop do Monte Cristo e um dos precursores do ritmo em Florianópolis, que, em uma de suas rimas, denuncia que a “[...] ilha da magia é da ponte pra lá.” Outro elemento que demonstra a invisibilização negra e indígena é a construção do “manezinho da ilha”, gentílico popular, que mostra quem é o nativo de Florianópolis e qual espaço/lugar ele ocupa. Contrariamente, o bairro Monte Cristo é percebido como espaço/lugar daqueles que vieram “de fora”.

Milton Santos afirma que cada indivíduo “[...] vale pelo lugar onde está: o seu valor como produtor, consumidor, cidadão, depende de sua localização no território.” (SANTOS, 1987, p. 81). Essa citação fortalece minha indagação inicial que motivou a pesquisa: “onde está a população negra em Florianópolis?” E, aqui, vale destacar, não se trata de responder essa questão levando em consideração a relação raça

em uma malha de localização georreferenciada, pelo contrário, a pergunta permite indicar que a raça é um dos fatores que define quais lugares (sociais, geográficos, políticos) serão prestigiados e quais serão estigmatizados, criando uma relação dialética dos processos de territorialização.

## MARCADORES POLÍTICOS

---

As relações de poder, que são também relações políticas, estão presentes nos processos de construção de territórios negros, visto que o território é, como aponta Raffestin, “espaço político por excelência.” (RAFFESTIN, 1993, p. 60). Para pensar nos marcadores políticos, considere que a participação política da população negra ocorreu de diversas formas, durante a história brasileira, desde nossa organização cotidiana ao envolvimento na política partidária.

Como apontado por Ney dos Santos **Oliveira** (1996), os padrões de distribuição espacial da população têm influência significativa nas interações sociais que formam a base de qualquer mobilização política. Nesse sentido, a atuação na política partidária e a posição de poder ocupada pela população negra no Monte Cristo, na figura de líderes religiosos, comunitários, moradores antigos ou de prestígio social, comerciantes, professoras e enfermeiras demonstram as possibilidades de articulação dessa população. Em minha dissertação, a partir de dados das eleições municipais de 2016, aponto inclusive uma adesão do voto racial nesse território.

As relações de poder entre os indivíduos se materializam nas relações sociais que se dão, fundamentalmente, através da política, meio pelo qual o Estado e as classes dominantes impõem suas formas de organização dos corpos e do espaço. Dito isso, a presença ostensiva da violência policial, no bairro Monte Cristo, é uma das materializações da tentativa de controle do Estado sobre aquele espaço, visto como destoante do padrão de organização imposto pela ordenação espacial burguesa, e, também, da disputa pelo controle do bairro pelo poder

paralelo. Segundo Loïc Wacquant, a “[...] e glorificação do braço penal do Estado.” (WACQUANT, 2014, p. 147), pela prisão e pela polícia, são formas de gestão da marginalidade. Para o autor, existe uma tolerância por parte do Estado frente à discriminação judicial, “[...] causada tanto pela classe e pela cor quanto pela brutalidade policial sem freios.” (WACQUANT, 2014, p. 150). Assim, os marcadores políticos demonstram que, sem a ruptura com as formas de controle dos corpos-territórios negros, as estruturas continuarão reproduzindo o sistema capitalista e todas as suas formas de opressão.

## MARCADORES CULTURAIS

---

A cultura tem um papel essencial no processo de apropriação do território e da constituição identitária dos indivíduos. O Movimento Negro, especialmente após a Ditadura Militar brasileira (1964-1985), tem a cultura como importante vertente de luta política organizada, o que se materializa nas centenas de grupos, coletivos e organizações culturais que se colocam nas inúmeras disputas que as relações raciais desenham no país.

Os marcadores culturais são os mais diversos e materializam as diversas formas de produção e de reprodução das diferentes formas de existência humana. Em minha dissertação, destaquei os marcadores ligados à musicalidade, à expressão artística e à religiosidade, considerando a realidade do bairro Monte Cristo, porém, de forma alguma, eles esgotam os aspectos culturais possíveis.

É no Monte Cristo, no fim da década de 1980, que surge o primeiro grupo de hip-hop de Florianópolis, espalhando-se inicialmente pela porção continental do município e por municípios vizinhos, vindo a atravessar a ponte mais tarde. O hip-hop, expressão cultural urbana negra, permite perceber a cidade e as relações entre ela e quem a habita a partir dos elementos que o compõem, refletindo a vivência dessas pessoas. Angela Maria de **Souza** (2016) afirma que a legitimação das e dos MCs decorre justamente de falar, de morar e de vivenciar o coti-

diano dos espaços que ocupam e isso “[...] torna-os especialistas desses locais, uma espécie de ‘intelectual orgânico’ (GRAMSCI, 1988, *apud* MALISKA, 1995) das periferias e favelas.” (SOUZA, 2016, p. 121). Observando algumas letras de grupos do Monte Cristo, Souza identificou temas recorrentes nas músicas, assuntos sobre os quais essas e esses intelectuais se especializaram em discorrer: orgulho da “quebrada” ou do “beco”, violência policial, poder paralelo, religiosidade, laços de fraternidade entre si e pertencimento racial. A música está relacionada diretamente ao cotidiano, trazendo elementos identitários, reproduzindo experiências individuais, mas, também, valores e processos presentes na memória coletiva. Portanto não há dissociação entre a música e outras práticas culturais, suas identidades e territórios.

A religião também modifica a paisagem e desenha territórios. Além de seu papel na afirmação identitária dos indivíduos, territorializa de forma material, com templos, procissões, oferendas e outras práticas. No caso das religiões afro-brasileiras, as distinções binárias entre sagrado e profano, clássicas na Geografia da religião brasileira, não são tão claramente definidas. Muniz Sodré afirma que, nas culturas africanas, não há “[...] nenhuma distinção radical entre o profano e o sagrado.” (SODRÉ, 1998, p. 51). A cosmologia reproduzida nos terreiros permite que um mesmo espaço possua múltiplas conotações, algumas concomitantes, outras que se revezam, considerando que “[...] o axé é capaz de gerar espaço.” (SODRÉ, 1998, p. 96).

Além desses marcadores, investiguei de que forma a cultura negra está presente na Política Cultural de Florianópolis, considerando que a construção de políticas públicas também está permeada por relações de poder e impacta territórios negros. O Plano Municipal de Cultura, construído em 2013 e aprovado pela Câmara Municipal, em 2015, tem, como uma das metas, o reconhecimento de Florianópolis como “território multicultural”, em 2021, porém o aparente interesse na preservação cultural negra pela prefeitura caminha de forma lenta. A Lei n. 7.977, aprovada em 2009, criou a Casa da Cultura Afro, mas o equipamento cultural nunca saiu do papel. O projeto de cidade burguesa posto em prática, em Florianópolis, invisibiliza a população negra ao higienizar e gentrificar os territórios a partir de políticas públicas que atingem essa população, sem considerar seu pertencimento racial.

## RELAÇÕES DE PODER NA DISPUTA EPISTEMOLÓGICA

Milton **Santos** (1996/1997) afirma sentir-se, como toda a população negra brasileira, um cidadão de segunda classe. A partir disso, Antonia dos Santos **Garcia** (2012) aponta que a materialização da hierarquização racial vigente no país é perpetuada pelo paradoxo contemporâneo brasileiro de reconhecer a existência do racismo, mas não de mecanismos sociais que reproduzem a desigualdade racial. É nesse contexto que nossas produções acadêmicas são desenvolvidas, em que a denúncia do mito da democracia racial continua sendo necessária, inclusive pelo posicionamento da maior parte das pessoas que constroem o pensamento social brasileiro ao se recusarem a assumir a materialidade da hierarquização racial na organização social desse País, em suas produções antirracistas.

Apesar dos esforços de apagamento de vozes dissidentes ao positivismo racista do discurso hegemônico da Geografia Crítica, vivemos um momento de reconhecimento cada vez maior de outras perspectivas teóricas e epistemológicas, como a Geografia Feminista e a epistemologia negra feminista, que impulsionam a Geografia a voltar a repensar seu papel na construção social de raça como elemento hierarquizador da sociedade, considerando, como apontam Diogo Marçal Cirqueira, Geny Ferreira Guimarães e Lorena Francisco de Souza, que “[...] raça não é um tema circunstancial na história do pensamento geográfico.” (**CIRQUEIRA; GUIMARÃES; SOUZA**, 2020, p. 5).

Essas mudanças no modo de fazer e pensar a Geografia não são pacíficas e, muito menos, são cessões por parte do discurso antirracista. A Geografia, como ciência do poder, como afirma Raffestin (1993), reproduz a hierarquização e a exploração racial através de seu discurso hegemônico, por isso a importância da demarcação de campos como a Geografia Negra e a Geografia Feminista, que promovem profundos debates visando ao reconhecimento de múltiplas subjetividades além da classe (gênero, raça, sexualidade, geração), como categorias de análise importantes para a compreensão da realidade espacial e da organização social.

Além disso, esses campos são espaços autorreferenciados que possibilitam a existência de um discurso científico protagonizado por sujeitos subalternizados pelo sistema a partir de narrativas que extrapolam essa subalternização. A Geografia Feminista, dentro e fora do Brasil, tem, como parte de seu acúmulo histórico, as contribuições epistemológicas que reconhecem múltiplas subjetividades como categorias de análise importantes para a compreensão da realidade espacial. Na Universidade Federal de Santa Catarina, essa epistemologia se vem desenvolvendo a partir do Grupo de Estudos Espacialidades Marginais e Debates Epistemológicos, coordenado pela professora Maria Helena Lenzi, no qual pude oxigenar minhas reflexões durante o período em que estava no mestrado. Em debates embasados especialmente em Doreen Massey (2000), pude perceber contradição em buscar uma identidade singular aos territórios negros, o que retira do espaço suas múltiplas identidades e possibilidades.

No campo da Geografia Negra, além de empregar práticas como priorizar a autoria e a perspectiva negra, busca-se “[...] dar relevo às experiências, agências e performances do povo negro no e pelo espaço” (**CIRQUEIRA; GUIMARÃES; SOUZA**, 2020, p. 7), visando à defesa de uma “epistemologia da Geografia da diferença”.

Sobre esse aspecto, Mariza Fernandes dos **Santos** (2020) realizou um levantamento sobre as teses e dissertações produzidas em programas de pós-graduação em Geografia, no Brasil, entre 1987 e 2018, que tratam sobre as relações raciais, com foco na população negra. A pesquisadora encontrou 125 trabalhos que representam 1,65% do total da produção de programas no período estudado.

A autora vai apontar que o Sudeste tem o maior volume de pesquisas sobre a questão racial, dispersas em diferentes programas de pós-graduação. Na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), localiza-se o Núcleo de Estudos e Pesquisas em Geografia, Relações Raciais e Movimentos Sociais (Negram), coordenado pelo professor Renato Emerson do Santos, que se configura como possível futuro polo de pesquisas. É no Centro-Oeste, por sua vez, que se observa um lugar para a abordagem geográfica da questão étnico-racial, onde Laboratório de Estudos de Gêneros, Étnico-Raciais e Espacialidades (Lagente),

coordenado pelo professor Alex Ratts, é o principal concentrador de trabalhos com essa perspectiva, no País.

Esse levantamento vai corroborar o que o estudo de Diogo Marçal **Cirqueira** e Gabriel Siqueira **Corrêa** (2014) já apontavam quanto ao crescimento de pesquisas que abordam essa questão a partir do ano de 2003. A autora seguiu as tendências propostas pelo dois pesquisadores, atualizando a classificação para o universo de trabalhos que se expandiu entre um levantamento e outro:

Seguindo a proposta de Cirqueira e Corrêa (2014), a tendência “espaço e relações étnico-raciais” abarca trabalhos que, em geral, articulam a questão urbana e a questão racial, tratando principalmente da segregação. Nessa tendência, encontramos 30 estudos: 11 teses e 19 dissertações. Dentre essas, 17 foram defendidas na região Sudeste, 11 no Centro-Oeste, 2 no Nordeste e 1 no Sul. Não encontramos nenhum trabalho dentro dessa tendência defendido na região Norte do País. O período em que esses trabalhos foram defendidos vai de 1996 a 2018, sendo essa a tendência mais antiga dentre todas. A maior parte das pesquisas tem como objeto de estudo a segregação socioespacial da população negra; sendo que alguns abordam grupos como as mulheres, os/as trabalhadores/as, os/as estudantes etc. (**SANTOS**, 2020, p. 59).

Com isso, aponto que, apesar do aparente isolamento racial e geográfico em que produzi meu estudo, sendo o único da região Sul, em todo o período do levantamento, nessa tendência, ela é a mais antiga da Geografia das Relações Raciais no Brasil, demonstrando a multiescalaridade em que precisamos contextualizar o Pensamento Negro brasileiro. Além disso, fica evidente a importância de núcleos de pesquisas que debatam as relações raciais no Brasil, como o Negram e o Lagente, para expandir territorialmente os debates, mesmo aqueles já vistos como, de certa forma, consolidados.

Além de trabalhos que debatiam relações raciais, Mariza Fernandes dos **Santos** (2020) encontrou, em seu levantamento inicial, trabalhos que versavam sobre a questão quilombola, manifestações culturais e religiosas afro-brasileiras que não tinham raça como categoria analítica,

apontando a existência de uma retórica antirracista, mesmo em vertentes consideradas críticas, como a Geografia Cultural.

A escolha de não utilizar a raça como conceito analítico reforça o mito da democracia racial ao ignorar a diferença de experiência de vida entre pessoas, em uma sociedade racializada. Ainda, é fundamental compreender que essa categoria de análise existe porque essa população existe. Ou seja, a omissão com relação a este debate é também a negação da própria espacialidade dessa população.

Dessa forma, a Geografia Negra se constitui como uma práxis dissonante em um espaço territorializado, a partir de dinâmicas fundamentadas em uma estrutura racista, patriarcal, cisheteronormativa, capacitista e meritocrática, especialmente nesse momento histórico onde corpos marginalizados passam a acessar esses espaços. Assim, como em qualquer espaço de poder, as tensões existem, sendo traduzidas em produções heterogêneas, mas que ainda ocupam um lugar secundarizado no pensamento geográfico.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

---

Enquanto a minha dissertação foi elaborada, durante um período de grande instabilidade política, quando o golpe parlamentar destituiu a então presidenta Dilma, o presente artigo foi produzido entre o quarto e oitavo mês da pandemia do Covid-19. Nesse contexto, muitas contradições estruturais estão sendo expostas e, ao considerar os territórios negros como alternativas espaciais de organização e de existência frente ao projeto colonializador em curso no Brasil, os marcadores socioeconômicos, políticos e culturais que os identificam materializam as relações raciais na sociedade brasileira, a partir de expressões materiais e imateriais que produzem e reproduzem uma forma específica de vida.

Enquanto os instrumentos do Estado e do mercado têm os seus papéis na construção e no apagamento de territórios negros, a partir do controle de nossos corpos-territórios, a defesa dos territórios negros

é, essencialmente, resistência frente ao projeto eugenista e gentrificador do espaço. Temos observado, em Florianópolis, movimentos em defesa de corpos-territórios negros, como na Chico Mendes, uma das comunidades que compõem o bairro Monte Cristo, Morro do Quilombo, Morro do Mocotó, Costeira, onde aconteceram protestos contra o assassinato de pessoas negras, em sua maioria crianças e adolescentes, pela Polícia Militar; e no Quilombo Vidal Martins e na Ocupação Marielle Franco, onde aconteceram protestos em defesa de nossos territórios.

Como uma geógrafa negra, do sul do Brasil, testemunhar o apagamento da presença negra tanto espacialmente, quanto no discurso acerca da cidade em que nasci e cresci, mostra o inegável papel da produção do conhecimento acadêmico em favor dos interesses da burguesia local, em que a raça não é considerada uma categoria de análise indissociável de estudos acerca da formação socioespacial brasileiro, ainda que seja um aspecto estruturante do projeto moderno-colonial que funda o Estado brasileiro.

Esse projeto de cidade burguesa posto em prática, em Florianópolis, desde sua fundação colonial, exige que pessoas que ocupam espaços de poder se posicionem pela defesa da autonomia dos territórios negros e da gestão de seus marcadores.

## REFERÊNCIAS

---

ALENCAR, Alexandra. **Cidadão invisível**. 2006. Trabalho de Conclusão do Curso (Especialização em Jornalismo) – Curso de Jornalismo da Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006. 1 audio/MP3 (9:37). Disponível em: <http://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/1173>. Acesso em: 3 jan. 2021.

ARRUTI, José Maurício Andion. **Territórios negros**. [2011?]. Disponível em: [http://www.geografia.fflch.usp.br/graduacao/apoio/Apoio/Apoio\\_Valeria/flg0563/1s2011/Territorios\\_Negros.PDF](http://www.geografia.fflch.usp.br/graduacao/apoio/Apoio/Apoio_Valeria/flg0563/1s2011/Territorios_Negros.PDF). Acesso em: 10 dez. 2016.

BELL HOOKS. **Yearning**: race, gender, and cultural politics. London: Turnaround, 1991.

BENEDITO, Vera Lúcia. Cor e territórios na cartografia das desigualdades urbanas. *In*: OLIVEIRA, Reinaldo José de (org.). **A cidade e o negro no Brasil**: cidadania e território. São Paulo: Alameda, 2013. p. 95-127.

CIRQUEIRA, Diogo Marçal. **As inscrições da racialidade no pensamento geográfico (1890-1930)**. 2015. Tese (Doutorado em Geografia) – Programa de Pós-Graduação em Geografia, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2015. 228 f.

CIRQUEIRA, Diogo Marçal; CORRÊA, Gabriel Siqueira. Questão étnico-racial na geografia brasileira: um debate introdutório sobre a produção acadêmica nas pós-graduações. **Rev. da ANPEGE**: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Geografia, [s.l.], v. 10, n. 13, p. 29-58, jan./jun. 2014.

CIRQUEIRA, Diogo Marçal; GUIMARÃES, Geny Ferreira; SOUZA, Lorena Francisco de. Introdução do Caderno Temático Geografias Negras. **Rev. da ABPN**: Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as, [s.l.], v. 12, n. ed. esp., p. 3-11, abr. 2020. Disponível em: <https://abpnrevista.org.br/index.php/site/article/view/851>. Acesso em: 23 nov. 2020.

GARCIA, Antonia dos Santos. **Desigualdades raciais e segregação urbana em antigas capitais**: Salvador, cidade D'Oxum; Rio de Janeiro, cidade de Ogum. Rio de Janeiro: Garamond, 2009.

GARCIA, Antonia dos Santos. Mulher negra e o direito à cidade: relações raciais e de gênero. *In*: SANTOS, Renato Emerson dos Santos (org.). **Questões urbanas e racismo**. ed. Bilingue. Petrópolis: DP&A; Brasília: ABPN, 2012. p. 134-163. (Coleção Negras e Negros: Pesquisas e Debates).

GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. *In*: BRASIL. **Educação Anti-Racista**: caminhos abertos pela Lei federal n. 10.639/03. Brasília, DF: MEC, Secretaria de Educação Continuada e Alfabetização e Diversidade, 2005. p. 39-62.

HAESBAERT, Rogério. Concepções de território para entender a desterritorialização. *In*: SANTOS, Milton; BECKER, Bertha (org.). **Territórios**,

**territórios:** ensaios sobre o ordenamento territorial. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 43-70.

HINTZEN, Percy. Diásporas, globalização e políticas de identidades. *In:* SANTOS, Renato Emerson dos. **Diversidade, espaço e relações étnico-raciais:** o negro na Geografia do Brasil. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 53-74.

LEITE, Ilka Boaventura (org.). **Negros no Sul do Brasil:** invisibilidade e territorialidade. Florianópolis: Letras Contemporâneas, 1996.

LEITE, Ilka Boaventura (coord.). **Territórios do Axé:** religiões de matriz africana em Florianópolis e municípios vizinhos. Núcleo de Estudos de Identidades e Relações Interétnicas. Florianópolis: Editora da UFSC, 2017.

LIMA, Donizeti José de. **Só sangue bom:** construção de saberes e resistência cultural como expressões do protagonismo juvenil. Florianópolis, 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2003. 120 f.

LIMA, Donizeti José de. **Vida loka também ama:** juventudes, mitos e estilos de vida. 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014. 151 f. Disponível em: <http://www.bu.ufsc.br/teses/PEED1056-T.pdf>. Acesso em: 4 jan. 2021.

MASSEY, Doreen. Um sentido global do lugar. *In:* ARANTES, Antonio Augusto. **O espaço da diferença.** Campinas: Papiрус, 2000. p. 176-185.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Violência social sob a perspectiva da saúde pública. **Cad. Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 10, Supl. 1, p. 7-18, 1994. Disponível em: <https://bit.ly/3cE14GP>. Acesso em: 18 maio 2015.

MITCHELL, Gladys. Identidade coletiva negra e escolha eleitoral no Brasil. **Opinião Pública**, Campinas, v. 15, n. 2, p. 273-305, nov. 2009. Disponível em: <https://bit.ly/3pNwPAO>. Acesso em: 28 jan. 2018.

MUNANGA, Kabengele. Identidade, cidadania e democracia: algumas reflexões sobre os discursos anti-racistas no Brasil. *In:* SPINK, Mary Jane Paris (org.). **A cidadania em construção:** uma reflexão transdisciplinar. São Paulo: Cortez, 1994. p. 177-187.

NOGUEIRA, Azânia Mahin Romão. **Territórios negros em Florianópolis**. 2018. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Programa de Pós-Graduação em Geografia, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2018. 137 f. Disponível em: <http://www.bu.ufsc.br/teses/PGCN0690-D.pdf>. Acesso em: 2 fev. 2021.

OLIVEIRA, Ney dos Santos. Favelas and Ghettos: Race and Class in Rio de Janeiro and New York. **Latin American Perspectives**, [s.l.], v. 23, n. 4, p. 71-89, out. 1996. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/0094582X9602300406>. Acesso em: 4 jan. 2021.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del poder y clasificación social. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSFUGUEL, Ramón (comp.). **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2014. p. 93-126. (Serie Encuentros). Disponível em: <http://www.unsa.edu.ar/histocat/hamoderna/grosfuguelcastrogomez.pdf>. Acesso em: 17 jun. 2017.

RAFFESTIN, Claude. **Por uma geografia do poder**. São Paulo: Ática, 1993.

RATTS, Alex. As etnias e os outros: as espacialidades dos encontros/confrontos. **Espaço e Cultura**, Rio de Janeiro, n. 17/18, p. 77-88, jan./dez. 2004. Disponível em: <https://bit.ly/3jgr0JV>. Acesso em: 10 out. 2017.

RATTS, Alex. Os lugares da gente negra: temas geográficos no pensamento de Beatriz Nascimento e Lélia Gonzalez. In: SANTOS, Renato Emerson dos (org.). **Questões urbanas e racismo**. Petrópolis: DP&A, 2012. p. 216-243. (Coleção Negras e Negros: Pesquisas e Debates).

RATZEL, Friedrich. O povo e seu território. In: MORAES, Antônio Carlos Robert (org.). **Ratzel**. Tradução de Fátima Murad, Denise Bottman. São Paulo: Ática, [1982]; 1990. p. 73-192. (Coleção Grandes Cientistas Sociais).

SANTOS, Mariza Fernandes dos. A Temática Racial nas Teses e Dissertações defendidas em Programas de Pós-Graduação em Geografia no Brasil (1987-2018). **Rev. da ABPN: Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as**, [s.l.], v. 12, n. ed. esp, p. 54-77, abr. 2020. Disponível em: <https://abpnrevisita.org.br/index.php/site/article/view/854>. Acesso em: 23 nov. 2020.

SANTOS, Milton. **O espaço do cidadão**. São Paulo: Nobel, 1987.

SANTOS, Milton. As Cidadanias mutiladas. *In*: LERNER Júlio. **O preconceito**. São Paulo: IMESP, 1996/1997.

SANTOS, Milton. **A urbanização brasileira**. 5. ed. São Paulo: Editora da USP, 2005.

SANTOS, Renato Emerson dos (org.). **Diversidade, espaço e relações étnico-raciais**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SANTOS, Renato Emerson dos (org.). **Questões Urbanas e Racismo**. Petrópolis: DP & A; ed. Bilingue. Brasília, DF: ABPN, 2012. (Coleção Negras e Negros: Pesquisas e Debates)

SILVA, Joseli Maria; ORNAT, Marcio Jose; CHIMIN JUNIOR, Alides Baptista. Não me chame de senhora, eu sou feminista! Posicionalidade e flexibilidade na produção geográfica de Doreen Massey. **Geographia**, Niterói, v. 19, n. 40, p.11-20, maio 2017. Disponível em: <http://www.geographia.uff.br/index.php/geographia/article/view/1190/705>. Acesso em: 13 out. 2017.

SILVA, Maria Nilza da. **Nem para todos é a cidade**: segregação urbana e racial em São Paulo. Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2006.

SODRÉ, Muniz. **O terreiro e a cidade**: a forma social negro-brasileira. Petrópolis: Vozes, 1988. 165 p.

SOUZA, Angela Maria de. **A caminhada é longa e o chão tá liso!** O Movimento Hip Hop em Florianópolis e Lisboa. São Leopoldo: Trajetos Editorial, 2016.

SOUZA, Marcelo Lopes de. O território: sobre espaço e poder, autonomia e desenvolvimento. *In*: CASTRO, Iná Elias de; GOMES; Paulo César da Costa; CORRÊA, Roberto Lobato. **Geografia**: conceitos e temas. 14. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2011, p. 77-116.

SUGAI, Maria Inês. Há favelas e pobreza na Ilha da Magia? *In*: ABRAMO, Pedro (Coord.). **Favela e mercado informal**: a nova porta de entrada dos pobres nas cidades brasileiras. Porto Alegre: Antac, 2009. p. 163-199. (Coleção HABITARE/FINEP).

SUGAI, Maria Inês. **Segregação silenciosa**: investimentos públicos e distribuição sócio-espacial na Área Conurbada de Florianópolis. 2002. Tese

(Doutorado em Arquitetura) –Programa de Pós-Graduação em Arquitetura, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002. 244 f., v. 1.

WACQUANT, Loïc. Territorial Stigmatization in the Age of Advanced Marginality. **Thesis Eleven**, Los Angeles, v. 91, n. 1, p. 66-77, nov. 2007.

WACQUANT, Loïc. Marginalidade, etnicidade e penalidade na cidade neoliberal: uma cartografia analítica. **Tempo Soc.**, São Paulo, v. 26, n. 2, p. 139-164, dez. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ts/v26n2/v26n2a09.pdf>. Acesso em: 22 jan. 2021.

# JUVENTUDES NEGRAS:

## PERTENCIMENTO RACIAL E RECONHECIMENTO EM UMA COMUNIDADE DE TRAÇOS AÇORIANOS NO SUL DO BRASIL<sup>1</sup>

Camila da Silva Santana<sup>2</sup>  
Joana Célia dos Passos<sup>3</sup>

### INTRODUÇÃO

---

Para um início de diálogo, retomamos as palavras da pesquisadora Chimamanda Ngozi **Adichie**<sup>4</sup>: “[...] histórias podem destruir uma dignidade de um povo, mas histórias também podem ser usadas para empoderar e humanizar essa dignidade despedaçada.” (**ADICHIE**, 2019,

---

<sup>1</sup> O presente artigo resultou da dissertação de mestrado de Camila da Silva Santana, sob orientação da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Joana Célia dos Passos, intitulada *Juventudes negras: pertencimento racial e reconhecimento em uma comunidade com traços açorianos no sul do Brasil*, defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação.

<sup>2</sup> Mestre em Educação, pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Professora na Rede Municipal de Educação de Florianópolis, SC, Brasil.  
E-mail: [camilla.santaana@gmail.com](mailto:camilla.santaana@gmail.com)

<sup>3</sup> Professora no Centro de Ciências da Educação da UFSC. Coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas Alteritas: diferença, arte e educação.  
E-mail: [passos.jc@gmail.com](mailto:passos.jc@gmail.com)

<sup>4</sup> Utilizamos o “grifo black” proposto por **Angela Figueiredo** (2020), usando a formatação em negrito para destacar as contribuições de autoras/es negras/os.

p. 32). De certo modo, as histórias do Ribeirão da Ilha que o meu avô me contava não saíam da minha cabeça e, aos poucos, pude perceber que queria desenvolver esta pesquisa no lugar onde nasci e entender um pouco mais as pluralidades de histórias da comunidade e não apenas aquela história única que foi contada ao longo da minha trajetória, em relação às questões étnico-raciais.

Pesquisar, na minha comunidade, foi difícil inicialmente, porque havia momentos em que não conseguia fazer a separação entre a Camila moradora e a Camila pesquisadora. No entanto percebi que não seria possível fazer essa separação, pois um processo está interligado ao outro. Adentrar a pesquisa é estar imersa na comunidade. Aprendi a me conhecer, a ver os meus limites e a não me calar. Aprendi a me posicionar.

Ao longo da construção da minha identidade, foi estabelecida hierarquicamente uma relação de poder<sup>5</sup> por meio dessa “identidade açoriana” e de sua definição identitária, nos aspectos culturais e sociais. Percebo que essas relações de poder estão postas hierarquizadas, na localidade do Ribeirão da Ilha. Sou uma jovem negra dentro de uma cultura açoriana legitimada e hierarquizada, que entende essa cultura (a açoriana) como construção feita para que não houvesse o reconhecimento de outra cultura.

Captar esse processo é primordial para compreender quem somos e para entender a finalidade e o objetivo com todo esse conhecimento. Os nossos olhares se transformam, as nossas opiniões se modificam. Abarcar e rememorar a história da população negra, suas aflições e sua construção identitária é um tema desafiador, que desencadeia muita intensidade emocional, pois nos afeta diretamente, por meio da vivência da desigualdade racial, das violências contra as juventudes negras, dos ataques nas mídias sociais e virtuais, todos os dias, por essa sociedade desigual excludente, entre outras particularidades.

Esse exercício da escrita e de pensar a minha história, de relembrar as minhas memórias, de rever os meus conceitos, foi essencial para

---

<sup>5</sup> “O poder é a habilidade não só de contar a história da pessoa, mas fazê-la a história definitiva daquela pessoa.” (RIBEIRO, 2018, p. 18).

enxergar a realidade da minha comunidade. Recontar as pluralidades de narrativas silenciadas, invisibilizadas, ao longo da história, deixou-me com o medo, mas esses anseios e desafios foram primordiais para o reencontro com esse bairro autodenominado açoriano.

O discurso açoriano mantém-se fortemente, até os dias de hoje, na localidade, mostrando apenas uma única história: a da vinda dos açorianos, de suas contribuições para a comunidade, para o estado e de suas heranças culturais. Para Espíndola (2010, p. 79),

[...] apesar da colonização açoriana, há uma dimensão plural a respeito da cultura ribeironense e, quando falamos de cultura, nos referimos a “todo conhecimento que uma sociedade tem sobre si, sobre outras sociedades, sobre o meio.”

Não pretendemos deslegitimar a historicidade dos açorianos, mas sim mostrar que essa não é a única história da localidade, que existe uma pluralidade de narrativas. Evidenciar que o Ribeirão da Ilha é uma comunidade que teve alto índice de população negra escravizada, que contribuiu com a economia da localidade, mas que não é reconhecida, afinal a população negra sempre foi vista como subalterna.

Além disso, “[...] escrever é um ato de descolonização no qual quem escreve se opõe a posições coloniais tornando-se a/o escritor ‘validada/o’ e legitimada/o e, reinventar a si mesma/o, nomeia uma realidade que fora erroneamente ou sequer fora nomeada.” (KILOMBA, 2019, p. 28). Esse processo de conhecimento e de ciência, ainda eurocêntrico, hierárquico e legitimado, na sociedade brasileira, está intrinsecamente ligado às relações de poder, como indica a pesquisadora Fabienne Neide Cunha, em sua dissertação intitulada *Profissionais negras na educação infantil da rede municipal de Florianópolis: narrativas que reverberam resiliência* (2019) e “[...] faz-nos refletir sobre a condição humana e como ela se encontra intimamente atrelada aos processos da produção de conhecimento e ciência, que, infelizmente, é outorgada pelo eurocentrismo branco colonial e de quem o falar é legitimado.” (CUNHA, 2019, p. 32).

Trata-se de uma estrutura societária que vai além da cor, já que é uma sociedade permeada pelo mito da democracia racial, negando a desigualdade entre brancos e negros, moldada desde sempre, na cultura eurocêntrica, e não legitimando nem reconhecendo as contribuições e realizações da população negra e de sua ancestralidade ao longo das décadas, na sociedade brasileira.

O presente artigo tem, como objetivo, compreender como as/os jovens negras/os do Ribeirão da Ilha (Florianópolis, SC) constroem suas identidades nos percursos de vida, na comunidade marcada pela cultura açoriana. O contexto no qual foi realizada essa pesquisa é o distrito da Freguesia do Ribeirão da Ilha, conhecido e autodenominado por sites de turismo, livros, artigos, entre outros, como uma comunidade açoriana no sul da Ilha de Santa Catarina, Florianópolis.

## METODOLOGIA

---

Muitas dúvidas surgiram sobre os caminhos que deveriam ser trilhados. Técnicas de pesquisa foram estudadas: etnografia, rodas de conversa, observação participante, *snowball* e grupo focal. Essa pesquisa teve, como orientação metodológica, a abordagem qualitativa que parte da premissa de que a ação humana tem sempre um significado que não pode ser aprendido do ponto de vista quantitativo, compreende o que se passa na mente da pessoa, o individual, ou seja, o nível de análise é a pessoa. Entende-se que:

O ponto de vista da abordagem qualitativa e compreensiva, no entanto, é o de que os modelos científicos das duas ciências são diferenciados, dada a natureza distinta de seus objetos. A ação humana é intencional e reflexiva, cujo significado é apreendido a partir das razões e motivos dos atores sociais inseridos no contexto da ocorrência do fenômeno, o que não acontece com os objetos físicos, foco de análise das ciências naturais. Conhecer as razões e os motivos que dão sentido às aspirações, às crenças, aos valores e às atitudes dos

homens em suas interações sociais é o mais importante para as ciências sociais. (FRASER; GONDIM, 2004, p. 141).

A metodologia utilizada para a coleta dos dados qualitativos foi estruturada pelas rodas de conversa, propiciadas às/aos jovens negras/os como instrumento de comunicação e de expressão das experiências pessoais e coletivas, das opiniões, das declarações e da compreensão e apreensão daquele universo juvenil. De acordo com Melo e Cruz (2014), é na roda de conversa que as/os jovens podem colocar todas as suas expressões e trocar impressões acerca de suas vivências, entendendo que, naquele momento, o objetivo da pesquisa era entender as suas angústias e utilizar uma metodologia que contribuísse para captar essas inquietações.

Durante o percurso do mestrado, pude conhecer uma nova metodologia de pesquisa, apresentada pela pesquisadora Lia Vainer Schucman, chamada *campo-tema do pesquisador*, do psicólogo Peter Kevin Spink (2003), explicitando que o pesquisador não está indo a campo para desenvolver sua pesquisa, pois o campo está presente em todo o processo. Desde a escolha da temática, o pesquisador já está em campo. Campo, portanto, é o argumento no qual estamos inseridos; argumento esse que tem múltiplas faces e materialidades, que acontecem em muitos lugares diferentes (SPINK, 2003, p. 28). Pesquisar as juventudes negras no Ribeirão me possibilitou adentrar vários espaços e lugares, para entender que não estava indo a campo. Afinal, desde a escolha do tema da pesquisa, já estamos imersos no campo.

Muitas pessoas da comunidade indicaram outras/os jovens negras/os do Ribeirão da Ilha, salientando uma espécie de rede – o que poderíamos evidenciar como o método *snowball*: “[...] uma técnica de amostragem que utiliza cadeias de referência, uma espécie de rede.” (FERNANDES; CARVALHO, 2000, p. 18).

Muitas vezes, pensamos e trabalhamos com uma única metodologia por achar que há um único modo de colher as informações, de analisar, de descrever e de nos relacionarmos com a pesquisa. Acreditava-se que a metodologia estruturada pelas rodas de conversas contemplaria toda

a pesquisa. Assim, “[...] podemos olhar para outras disciplinas para ver outras soluções possíveis, não somente as Ciências Humanas e Sociais, mas também nos meios artísticos e literários.” (SPINK, 2003, p. 39).

Compreende-se a importância da observação participante para esse trabalho, uma vez que é a partir dessas relações em espaços de sociabilidade que é possível perceber e observar como as/os jovens se estabelecem diante de diferentes situações, inclusive se há manifestações racistas e como essas são tratadas e repensadas. A observação participante, juntamente com as rodas de conversas, em espaços de sociabilidade, na comunidade do Ribeirão da Ilha, seria fundamental para compreender essas dimensões sociais/raciais e o meu olhar acerca das juventudes. Nesse sentido, Minayo (2015, p. 70) orienta que:

[...] um processo pelo qual o pesquisador se coloca como observador de uma situação social, com a finalidade de realizar uma investigação científica. O observador, no caso, fica em relação direta com seus interlocutores no espaço social da pesquisa, na medida do possível, participando da vida social deles, no seu cenário cultural, mas com a finalidade de colher dados e compreender o contexto da pesquisa. (MINAYO, 2015, p. 70).

Desse modo, permite-se que a/o pesquisadora/or não fique dependente de um único método para coletar dados, de informações e de hipóteses, durante o processo da pesquisa. No decorrer do percurso, seria possível conseguir acompanhar o grupo e fazer alterações que pudessem ser relevantes e pertinentes no roteiro, ampliando aspectos que são suscitados, situação inescrutável para quem trabalha com um questionário pronto e padronizado.

Outro procedimento metodológico fundamental na pesquisa qualitativa e utilizado neste trabalho foi a entrevista semiestruturada, que teve o intuito de produzir informações pertinentes para um objeto de pesquisa, propiciando que o pesquisador e que os entrevistados pudessem discorrer sobre o tema, sem se prenderem a uma pergunta formulada no roteiro. Para Godim e Fraser (2004, p. 140), “[...] ao privilegiar a fala dos atores sociais, permite atingir um nível de compreensão da

realidade humana que se torna acessível por meio de discursos, sendo apropriada para investigações cujo objetivo é conhecer como as pessoas percebem o mundo.”

Nessa caminhada, percebemos a necessidade de entrevistar alguns moradores da comunidade para compreender a cultura negra no Ribeirão da Ilha. Algumas questões orientaram a conversa com três mulheres negras: Iracy (86 anos), Ivonira (74 anos) e Delurdes (75 anos), principalmente o significado da cultura negra no Ribeirão e nas relações sociais.

Como já referido, foi elaborado um roteiro com algumas perguntas para as/os jovens, o referencial durante a conversa. Em algumas rodas, o roteiro balizava a conversa, mas não realizava perguntas, já que, durante as rodas de conversas, as/os jovens abordavam outros assuntos. Todas as entrevistas foram gravadas para posteriormente serem transcritas e analisadas, conforme acordado nas rodas de conversas realizadas com as/os jovens.

No roteiro, abordávamos questões sobre a cultura negra na Freguesia do Ribeirão da Ilha, o que é ser jovem negra/o ali, o papel da escola nas relações sociais e como construía as suas subjetividades. Após a conclusão do processo da coleta de dados, por meio das rodas de conversas e das entrevistas, passamos para a fase da transcrição das falas. Foi um processo denso e intenso, momento de se atentar para os detalhes, em uma espécie de pré-análise das rodas de conversa.

Desse modo, ao realizar a abordagem com as/os jovens negras/os, tentei ter o maior cuidado para não ser invasiva, buscando manter a ética que uma pesquisa que envolve seres humanos, experiências, singularidades, precisa ter. Por morar no bairro Ribeirão da Ilha, conheço algumas/uns jovens negras/os, pois convivía com muitas/os delas/es. Então meu cuidado foi ainda maior; além de ser pesquisadora, sou moradora e amiga de muitas/os delas/es. Sendo assim, a minha responsabilidade com a comunidade e com a pesquisa aumenta.

Buscamos minimizar os riscos, tendo cuidado de permitir que as/os participantes se sentissem à vontade para responder ou não às perguntas formuladas, bem como garantindo que se retirassem da pesquisa, a qualquer momento, sem necessidade de oferecer justificativas. Des-

se modo, para reduzir os riscos, propusemos: a) sermos o mais breve possível na coleta das informações; b) termos o cuidado na veiculação dos depoimentos, quando da apresentação dos resultados da pesquisa, em eventos e artigos científicos; c) apresentarmos nomes fictícios das/dos jovens.

## DINÂMICAS – RODAS DE CONVERSA

Para conseguir responder às inquietudes da pesquisa, pensamos em dinâmicas e em estruturas nas rodas de conversas, que foram fundamentais no percorrer da pesquisa. Permeavam, pelo meu corpo e pela minha mente, todos esses anseios, as angústias para captar e para articular as experiências dessas/es jovens, suas dúvidas acerca do mundo no qual vivem, suas identidades. Pensar a organização com o grupo foi uma tarefa árdua, mas que possibilitou ser desafiada por um método e um modo de pesquisa que eu não conhecia. Enfim, precisava atender às demandas do grupo, além de articular com os respectivos horários das/dos jovens e com suas demandas particulares.

Os detalhes da organização foram fundamentais para a realização da roda, a partir dos horários disponíveis das/dos jovens, possibilitando a minha articulação com elas/eles. Outro fator foi a importância da internet e das redes sociais para a nossa comunicação, em todos os encontros, auxiliando-as/os a se lembrarem das datas e dos horários. O Whatsapp<sup>®6</sup> foi fundamental nesse processo de comunicação. Para David Le Breton (2017):

A existência on-line, então, um lugar de onde se pode ver o mundo de outra margem, dominando as informações encontradas, antes de nele se aventurar. As tecnologias de informação e de comunicação criam um lugar no qual as emoções são guardadas graças a distância

---

<sup>6</sup> Whatsapp<sup>®</sup> é um aplicativo de mensagens de texto disponível para qualquer smartphone (celular). Com esse aplicativo, é possível mandar imagens, arquivos e mensagens em geral.

que as tecnologias impõem. Cada vez mais raros são os momentos em que o jovem não está diante de uma tela ou conectada em seu celular. (BRETON, 2017, p. 16).

A roda de conversa realizada com as/os jovens era um momento de respeito, de cuidado e de empatia. Em todos os encontros, eu levava comidas (salgados, sucos, bolachas) para as/os jovens se sentirem mais à vontade e confortáveis com o ambiente da praçinha da Freguesia do Ribeirão. Iniciávamos a roda de conversa com letras de músicas relacionadas à temática das relações raciais presentes no cotidiano e no âmbito das relações sociais. Em uma caixa pequena de papel, levava alguns trechos de letras de músicas interpretadas pelos artistas: Rincón **Sapiência** (*Ponta de lança*), **Emicida** (*Levanta e anda; Boa esperança*) **Almicka** e **Chocolate** (*Som de preto*), Elza **Soares** (*Carne*), **Iza** (*Quem sabe sou eu*), Sandra **de Sá** (*Olhos coloridos*).

Participou da pesquisa um grupo de 10 jovens. Os nomes verdadeiros das/dos jovens foram trocados por nomes fictícios, conforme combinado com eles, nas rodas de conversa.

Essas letras tocam no tema da relação raciais e dos valores culturais para as juventudes negras, mostrando às/aos jovens a realidade e os seus modos de verem o mundo, bem como o enfrentamento que é posto para essa população negra todos os dias. Apesar do racismo como estrutura da relação de poder, nas periferias do Brasil, e de toda a luta dessa população negra violentada todos os dias, há resiliência em seu processo histórico e atual, por meio do *funk*, do *rap*, da capoeira e da estética negra.

As letras das músicas representam uma mobilização na luta pela sobrevivência da/do favelada/o, da/do criminalizada/o, mostrando, para a sociedade, novos modos de pensar outras estruturas nas relações de poder. É necessário levantar, andar, seguir adiante e pensar em toda a violência que a população negra sofre, para não a reproduzir. Afinal o problema do racismo não é da população negra. Essa violência não pode ser razão para nos vitimar e não lutar, todos os dias, para a sobrevivência dessa população violentada, porque hoje conhecemos o modo como se formam as estruturas, temos a maior ferramenta para a luta,

que é o conhecimento. Pelo conhecimento, aliado à arte, temos o poder de tocar e de mobilizar muitas pessoas.

Para conhecer e compreender os pensamentos das/os jovens, seus pensamentos, desejos e sonhos, acredito que foi fundamental o início de cada roda de conversa. Um roteiro acompanhava-me em cada encontro, para me auxiliar em nossas conversas. No final de cada encontro, pedia que as/os jovens descrevessem suas experiências em um pedaço de papel, por meio de desenhos, letras de música, poesias, entre outras coisas que preferissem colocar no papel. A intenção era que respondessem à seguinte pergunta: “O que é para você ser um jovem negro(a) no Ribeirão da Ilha?”

Compreendia que essa pergunta, por si só, não teria uma resposta contundente e objetiva. Também que essa dinâmica seria fundamental para entender e para ver outros modos de pensar das/os jovens, o que compreendem e consideram em suas relações sociais – e que, por meio de outros modos de fazer, seria possível perceber essas relações. Foram elencadas categorias para análise, mas iremos abordar algumas imprescindíveis para essa pesquisa: juventudes negras e violências, identidade negra e pertencimento racial, cultura açoriana *versus* cultura negra.

## ALGUMAS CATEGORIAS ANALISADAS PARA A DISCUSSÃO

---

A violência policial e do sistema não são problemas surgidos nos dias de hoje. “É alarmante o modo como a violência tem atingido a juventude brasileira e, especialmente, os jovens negros, nas últimas décadas.” (BRASIL, 2013, p. 5). É um dos principais motivos da morte dos jovens de 15 a 29 anos no Brasil, atingindo principalmente os jovens negros das periferias. “Outra dimensão que se faz presente nas análises sobre o tema é a da violência institucional, representada pelo elevado número de mortes cometidas por policiais, ao longo das últimas décadas, em serviço ou fora dele.” (BRASIL, 2013, p. 7).

O tema da juventude ganhou visibilidade no final dos anos 1980, em organizações internacionais, como a Organização das Nações Unidas (ONU) e na agenda governamental de diversos países. Esse cenário passa a se alterar no final dos anos 1990 e no início da década atual. Iniciativas públicas são observadas, algumas envolvendo parcerias com instituições da sociedade civil, e as várias instâncias do Poder Executivo – federal, estadual e municipal – são mobilizadas (SPOSITO; CARRANO, 2003, p. 17). Havia programas voltados para a juventude, instituídos durante o segundo mandato do presidente Fernando Henrique Cardoso. Contudo foi somente em 2003, com Luís Inácio Lula da Silva ocupando a Presidência da República, que a criação de políticas públicas para a juventude ganhou concretude por parte do poder público.

Depois desse período, foi criada a Secretaria Nacional de Juventude (SNJ), o Conselho Nacional de Juventude (Conjuve) e o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (Projovem), todos em 2005, por meio da Política Nacional de Juventude (PNJ), da Conferência Nacional de Políticas Públicas da Juventude, em 2008 e 2011, respectivamente, e da promulgação do Estatuto da Juventude, em 2012. A Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial foi criada em 2003, por meio da Lei n. 10.678, e teve função fundamental junto à Secretaria Nacional de Juventude, na discussão das políticas públicas para a juventude negra. As juventudes são violentadas todos os dias pelo racismo, e isso piora se aumentam os marcadores sociais: se são periféricos, piora a dimensão, estão condicionados aos piores lugares de exclusão nessa sociedade. Ao serem questionados acerca das relações raciais e das situações que perpassam o seu cotidiano, as/os jovens apontaram para as dificuldades de ser jovem negra/o, no Brasil.

*Eu poderia tá indo para festa, saindo para show, só que tenho receio, assim, mesmo eu saindo com meu namorado, que é negro também, a gente tem até um receio de sair à noite, porque vai que acham que ele está com drogas porque é negro, e param a gente. Entendeu? Nunca se sabe, né? (JULIANA, 2018).*

*De vez em quando que vou ver a minha namorada, dá um receio que ela mora na Tapera e eu saia de lá à noite, eu tinha que passar na rua dos Pinhais, que é cheia dessas coisas de drogas, assim, e eu já saía tipo, passava um carro de polícia ali, já vão achar que eu tava fazendo alguma coisa. Já cansei de levar o enquadro. Uma vez que levei o enquadro lá, que eu estava saindo de lá que a rua dela era escura e tava com casaco preto e já pararam ali, achando que estava fazendo alguma coisa de errado. (KAIO, 2018).*

Os relatos das/dos jovens Kaio (16 anos) e Juliana (20 anos) explicitam situações inimagináveis, que diferenciam as juventudes negras em relação a um jovem branco da mesma idade. Questões de violência policial, de se preocuparem ao saírem de casa, de cuidar os horários, os locais que podem frequentar, suas vestimentas, para não serem confundidos e respeitados nos espaços que ocuparem. A juventude negra precisa estar sempre provando alguma coisa para alguém.

As pessoas brancas não colocam sua identidade em xeque, veem-se como pessoas, e isso mantém a estrutura colonial e o racismo na sociedade. A população branca não é marcada pelas suas diferenças. Schucman (2014, p. 56) compreende que “[...] a branquitude é entendida como posição em que sujeitos que ocupam esta posição foram sistematicamente privilegiados no que diz respeito ao acesso a recursos materiais e simbólicos.” Posição originada da herança do colonialismo e do imperialismo, que continuam até os dias de hoje.

Para a população negra, o processo é diferente. Essas diferenças são marcadas diariamente. No momento da discriminação, a população negra é vista e apontada como diferente. Discutir identidade negra é primordial para se pensar nessa identidade coletiva, uma identidade construída em uma estrutura racializada, perpetrada pelas desigualdades sociais e raciais brasileiras. Desigualdades que estão explícitas e que também estão em disputa na sociedade, se pensarmos que a população negra sofre as piores violências nessa sociedade hierárquica, racista, machista e homofóbica.

*Ah, sei lá. Pega um negro e um branco sendo preso, o negro para e fica escutando. Vamos prender, vamos prender. Vamos ter que uma acusação para prender. Aí o cara pergunta: Tô sendo preso por quê? Aí o policial não tem como responder, ele faz o quê? Pega o negão e algema e cadeia. Em uma*

*delegacia, arranja uma acusação. Se vai colar ou não vai, hum, ninguém sabe. Branco sendo preso: tu não vai me levar. Não vai ser preso, nem me perguntam porque, ele só diz que não, não e não e quando tu vê o finalzinho da história, tá o policial se pegando com o cara e o policial com o joelho na cara e o cara sendo preso por agressão policial. (MARINA, 2018).*

A fala de Marina (28 anos) enfatiza a relação da polícia com as juventudes negras no Brasil: da discriminação e da desvantagem/desprivilégio do negro em relação ao branco. Podemos observar tal situação explicitada no Mapa das Juventudes (2016), que revela que as condições juvenis negras, em relação aos jovens brancos, são discrepantes. Essas situações perpassam as juventudes negras não apenas no Ribeirão da Ilha, mas no Brasil e quiçá no mundo. Diante dos apontamentos, questiono aos jovens se há alguma cultura que predomina na localidade, e aparece a predominância, na fala dos jovens, da cultura açoriana. Podemos perceber isso em algumas das falas:

*Então, daí fico meio dividida, assim, porque é uma cultura portuguesa e açoriana aqui, mas tem bastante negros também, sendo que deveria ter mais brancos. Então, agora eu lembrei quando eles vieram para cá, eles trouxeram escravos, os negros, que foi, sei lá, pode ser pai, trouxeram e vieram morar para cá e tiveram os filhos e começou a crescer e começou a crescer essa cultura para cá. Então, digamos assim, que nós também somos portugueses, não sei. Acho que não. Acho que não. (JOCA, 2018).*

*Família de negros provenientes de escravos. Cultura Açoriana imposta e daí começa a discorrer a o costume açoriano que prevalece na família e nos costumes que ficaram. (ALDO, 2018).*

Outras questões foram suscitadas nas rodas de conversa acerca da existência de espaços de cultura negra na comunidade.

*Não. Talvez só na construção das casas. Foram feitas pelos escravos e a gente sabe que é tombado. Mas, não nenhum espaço valorizado e negro. (MARIA, 2018).*

*Tem, até tem, mas não prevalece. Só de vez em quando, os caras se reúnem, fazem um pagode, uma roda de choro na pracinha.* (JOCA, 2018).

Nessas falas, é relatada a existência da cultura negra na localidade. Só que essa cultura não é legitimada e nem reconhecida. Essa cultura aparece, mas de modo escondido, afinal, na localidade, ela não é fruto de orgulho para as pessoas. Ao mesmo tempo, há uma resistência a todos esses padrões, quando Joca (20 anos) menciona: “*Os caras fazem um pagode, mesmo sendo de vez em quando.*” (JOCA, 2018). Há a resistência de não mudar o que já está dito e reconhecido para o exterior. Essa cultura negra não dá dinheiro e nem lucro para as pessoas. Os relatos sobre a construção das casas, portanto, retratam uma cultura que aparece nas falas dos jovens negros, só que não é reconhecida e nem vista na comunidade, porque foi um bairro construído com os padrões hierárquicos açorianos, reproduzidos geracionalmente. Questiono por que uma cultura prevalece diante de outra que não é reconhecida:

*Isso por causa da colonização (falando alto). Aquilo que eu falei da outra vez, como vem um monte de portugueses no navio pra cá, colonizar, colonizar quem, vieram colonizar os índios, lá no fundinho do navio tinha uma negritude lá que tinha, que vai limpar passar e arrumar, vai cozinhar. Então, não adianta dizer que nos navios portugueses que vieram pro Brasil só tinha portugueses e que o Ribeirão só tem uma cultura açoriana. Fomos esquecidos, ignorados e fizeram de conta que não estávamos aqui.* (MARINA, 2018).

Santos (1999) expressa, no livro *Pela mão de Alice: o social e político na pós-modernidade*, o que se foi perpetuando na comunidade distrital da Freguesia do Ribeirão da Ilha: uma cultura legitimada como a identidade açoriana do litoral do estado de Santa Catarina. Principalmente, como já referido, a partir do Congresso de 1948, quando a elite intelectual reafirmou e reforçou a ideia dessa “identidade açoriana”. Essa cultura tem predominância no bairro. Para Boaventura de Souza Santos:

A dicotomia alta cultura-cultura popular constitui o núcleo central do ideário modernista. A alta cultura é uma cultura-sujeito, enquanto a cultura popular é uma cultura objecto, objecto das ciências emergentes, da etnologia, do folclore, da antropologia cultural, rapidamente convertida em ciências universitárias. A centralidade da universidade advém-lhe de ser o centro da cultura sujeito. A crise desta dicotomia no pós-guerra resulta na emergência da cultura de massas, uma nova forma cultural como uma distinta vocação para a cultura-sujeito e assim disposta a questionar o monopólio até então detido pela alta-cultura. (SANTOS, 1999, p. 169).

As/os jovens negras/os estão imersos nessa cultura açoriana que denomino de alta-cultura, uma cultura que as pessoas legitimam, visibilizam e reconhecem. Mas, ao mesmo tempo, a cultura negra está presente. As juventudes negras podem estar imersas nessa alta cultura açoriana, mas a população negra não é reconhecida e nem vista como alta-cultura. Kabengele **Munanga**, em *Riso e identidade negra*, compreende que, apesar de toda a negação, subalternidade e marginalização da identidade negra, essa população resiste e, através do riso, consegue enfrentar os desafios concomitantes de suas trajetórias e experiências, com a sua alegria, bom humor e resistência em ser violentado todos os dias pelo racismo. Para o autor:

E nós, africanos e nossos descendentes na diáspora, que temos o riso em nossas casas, em nossos grupos, em nosso cotidiano, um riso que por suas peculiaridades levantadas nesta exposição faz parte da nossa identidade coletiva. Este riso, que além de seus aspectos inatos, foi modelado pela cultura negra e cuja resistência na diáspora é inegável. Aprendemos a rir até de nós mesmos, de nossa situação numa sociedade racista que nos violentou, humilhou e negou nossa plena humanidade, em vez de simplesmente chorar. Contamos piadas sobre nossa própria sorte e nos divertimos com elas, rindo. Aliado ao canto e à dança, o riso nos ajudou a fugir da depressão e olhar diferentemente a vida e o mundo sem, entretanto, desistir de lutar para defender nossa dignidade humana e nossos direitos numa sociedade que nos escravizou e continua a nos manter na subalternidade exclusiva. (MUNANGA, 2015, p. 9).

Entender as relações estabelecidas por essas experiências é fundamental para a compreensão da construção identitária desses jovens, principalmente da/do jovem negra/o, que, desde muito cedo, está condicionada/o a uma posição desfavorável em relação à/ao jovem branca/o, sendo julgada/o pela sua cor, olhada/o e tratada/o de forma diferente, ou seja, desde muito cedo criando sua baixa autoestima e não acreditando em si, algo que foi sendo construído socialmente.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

---

Os objetivos da pesquisa foram alcançados em vários aspectos: as juventudes negras veem seu pertencimento racial na comunidade do Ribeirão da Ilha; em todos os momentos das rodas de conversas, falaram abertamente sobre as questões raciais, explicaram sobre mudanças que precisam ser feitas na comunidade e no Brasil, quiçá no mundo, para que possa acontecer o reconhecimento das juventudes negras e da população negra, propondo organizações para as mudanças na comunidade.

Essas/es jovens entendem que há uma cultura negra na localidade que não é visibilizada e nem reconhecida diante da cultura açoriana, a única legitimada e transmitida através dos costumes e dos padrões sociais. Entendem que a cultura negra não vai ser destacada porque nunca foi ensinado e mostrado, na sociedade, essa população ocupando o lugar de poder e sim desenvolvendo papéis subalternos. Muitos apontam que, quando for desconstruído o que foi posto pelo colonialismo, não vão mais estar vivos.

Percebem que estão imersos em uma comunidade que não está aberta para as mudanças e que reproduz uma cultura hierárquica de controle e de poder, ensinada geracionalmente. Entendem que essa cultura é lucrativa na comunidade.

No entanto as análises das entrevistas apontam que as/os jovens parecem não fazer muito esforço para as mudanças estruturais na comunidade. O sentimento de desânimo, por não acreditarem nas mudanças, está sempre presente, fazendo com que não consigam agir

para provocar as mudanças, pois suas vozes não são ouvidas. As/os jovens apresentam ideias inovadoras para a comunidade, só que não têm a motivação para realizá-las na localidade. Aparecem aí fatores sociais, crenças, valores, entre outros.

A história do Ribeirão da Ilha precisa ser recontada. É necessário apresentar essas pluralidades de histórias para que as pessoas possam conhecê-las. Meu objetivo não é deslegitimar a historicidade presente, mas apresentar algumas histórias que nunca foram apresentadas. As juventudes não podem continuar reproduzindo padrões postos. É necessário que criem estratégias para isso, até por meio das expressões culturais, criando o novo, repensando o que existe e não silenciando as indagações em debate, pois o silêncio que essa temática emite pode ser identificado no cotidiano e nas relações estabelecidas.

Não podemos nos calar e reproduzir a lógica colonialista estabelecida. Temos a necessidade e precisamos debater esse assunto, para que possamos construir uma sociedade que se transforme de fato. Para Djamila **Ribeiro** (2017, p. 86), “[...] todas as pessoas possuem lugar de fala, pois estamos falando de localização social, a partir disso é possível debater e refletir criticamente sobre os mais variados temas presentes na sociedade.” O ideal é que os indivíduos consigam compreender as hierarquias produzidas e que se coloquem nos lugares desses grupos subalternos.

A temática das relações raciais deve ser debatida, em nossa sociedade, de modo geral e não apenas por mim, uma jovem negra cheia de anseios e de dúvidas acerca do mundo em que vivo, mas compartilhada com tantas/os negras/os e brancas/os. Por muitas vezes, escutei muitas pessoas que não falam e nem discutem a complexidade das relações raciais, pois não se sentem autorizadas/os a falar, não sentem e nem experienciam a vivência das/os negras/os acerca das relações raciais. A luta antirracista é uma responsabilidade de todas as pessoas.

## REFERÊNCIAS

---

ADICHE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

BRASIL. Senado Federal. **Estatuto da juventude**: atos internacionais e normas correlatas. Organização: Cláudia Canto. Brasília, DF: Secretaria de Editoração e Publicações, Coordenação de Edições Técnicas, 2013.

BRETON, David Le. Adolescência e comunicação. In: LIMA, Nádia Laguardia de *et al.* (org.). **Juventude e cultura digital**: diálogos interdisciplinares. Belo Horizonte: Artesã, 2017. p. 15-33.

MELO, Marcia Cristina Horacles de; CRUZ, Gilmar de Carvalho. Roda de conversa: uma proposta metodológica para a construção de um espaço de diálogo no ensino médio. **Imagens da Educação**, Maringá, v. 4, n. 2, p. 31-39, 2014. Disponível em: [http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ImagensEduc/article/view/22222/pdf\\_5](http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ImagensEduc/article/view/22222/pdf_5). Acesso em: 24 jun. 2017.

CUNHA, Fabienne Neide. **Profissionais negras na Educação Infantil da Rede Municipal de Florianópolis**: narrativas que reverberam resiliência. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2019. 239 f.

ESPÍNDOLA, Ariana Moreira. A vida rural na Freguesia do Ribeirão da Ilha no Século XIX. **Rev. Santa Catarina em História**, Florianópolis, v. 1, n. 2, p. 73-85, 2010. Disponível em: <http://seer.cfh.ufsc.br/index.php/sceh/article/download/476/186>. Acesso em: 22 abr. 2017.

FERNANDES Luiz; CARVALHO Maria Carmo. Por onde anda o que se oculta: o acesso a mundos sociais de consumidores problemáticos através do método *snowball*. **Rev. Toxicodependência**, [s.l.], v. 6, n. 3, p. 17-28, 2000. Disponível em: [http://www.sicad.pt/BK/RevistaToxicodependencias/Lists/SICAD\\_Artigos/Attachments/268/2000\\_03\\_TXT2.pdf](http://www.sicad.pt/BK/RevistaToxicodependencias/Lists/SICAD_Artigos/Attachments/268/2000_03_TXT2.pdf). Acesso em: 26 jun. 2018.

GODIM, Sônia Maria Guedes; FRASER, Márcia Tourinho Dantas. Da fala do outro ao texto negociado: discussões sobre a entrevista na pesquisa qualitativa. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 14, n. 28, p. 139-152, maio/ago. 2004.

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação**: episódios de racismo cotidiano. Tradução de Jesse Oliveira. Rio de Janeiro: Combogó, 2019.

MUNANGA, Kabengele. Riso negro e identidade. **Rev. da ABPN**: Associação Brasileira de Pesquisadores(as) Negros(as), Florianópolis, v. 7, n. 16, p. 3-11, mar./jun. 2015,

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Trabalho de campo: contexto de observação, interação e descoberta. *In*: DESLANDES, Maria Suely Ferreira; GOMES, Romeu(org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 31. ed. São Paulo, 2012. p. 61-75.

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

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

SANTANA, Camila da Silva. **Juventudes negras**: pertencimento Racial e reconhecimento em uma comunidade com traços açorianos no sul do Brasil. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2018. 182 f.

SANTOS, Boaventura Souza. **Pela mão de Alice**: o social e o político na pós modernidade. São Paulo: Cortez, 1999.

SCHUCMAN, Lia Vainer. **Entre o encardido, o branco e o branquíssimo**: branquitude, hierarquia e poder na cidade de São Paulo. vol. 1. São Paulo: Annablume, 2014.

SPINK, Peter Kevin. Pesquisa de campo em psicologia social: uma perspectiva pós-construcionista. **Psicol. Soc.**, Porto Alegre, v. 15, n. 2, p. 18-42, jul./dez. 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/psoc/v15n2/a03v15n2.pdf>. Acesso em: 27 fev. 2018.

SPOSITO, Marília Pontes; CARRANO, Paulo César Rodrigues. Juventude e políticas públicas no Brasil. **Rev. bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n. 24, p. 16-39, set./dez. 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/n24/n24a03.pdf>. Acesso em: 25 set. 2017.

WAISELFIS, Julio Jacobo. **Mapa da violência 2016**: homicídios por armas de fogo no Brasil. Rio de Janeiro: FLACSO. 2016. Disponível em: [http://flacso.org.br/files/2016/08/Mapa2016\\_armas\\_web-1.pdf](http://flacso.org.br/files/2016/08/Mapa2016_armas_web-1.pdf). Acesso em: 3 set. 2017.

# INTERLOCUÇÕES ENTRE OS MOVIMENTOS SOCIAIS DE NEGRAS E NEGROS E TRAVESTIS E TRANSEXUAIS:

PERSPECTIVAS DECOLONIAIS  
E ANTIRRACISTAS

Maria Zanela<sup>1</sup>

*Nós que acreditamos na Liberdade não podemos  
descansar até que ela seja alcançada!*

(Ella **Baker**<sup>2</sup>).

---

<sup>1</sup> Bibliotecária (2016). Mestre em Serviço Social pelo Programa de Pós-Graduação em Serviço Social da Universidade Federal de Santa Catarina (PPGSS/UFSC, 2018). Doutoranda em Educação, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da (PPGE) da UFSC. Integrante-pesquisadora do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Serviço Social e Relações de Gênero (Nusserge) da UFSC, em parceria com o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq); e do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Diferença, Arte e Educação (Alteritas, UFSC/, CNPq). Idealizadora, cofundadora e pesquisadora do Núcleo de Estudos e Pesquisas de Travestilidades, Transgeneridades e Transexualidades (NeTrans, UFSC, CNPq). E-mail: [aprendereler@gmail.com](mailto:aprendereler@gmail.com)

<sup>2</sup> Este texto destacará em negrito as/os autoras/es negras/os como forma de reivindicação de enegrecer as/os intelectuais negras/os.

## NOTAS TRANS-INTRODUTÓRIAS

*É melhor vocês todos ficarem quietos! Eu estou tentando subir aqui o dia inteiro pelos seus irmãos gays e suas irmãs gays na cadeia que escrevem pra mim toda maldita semana e pedem a ajuda de vocês. E vocês não fazem absolutamente nada por elas.*

*Eu já fui presa! Eu já fui estuprada! E espancada. Muitas vezes! Por homens! Homens heterossexuais que não pertencem ao guarda-chuva gay. Mas vocês fazem alguma coisa por elas? Não! Vocês todos me dizem pra ir embora e esconder meu rabo entre as pernas. Eu não vou mais tolerar essa merda. Eu já fui espancada, tive meu nariz quebrado, eu fui jogada na prisão, perdi meu emprego, perdi meu apartamento, pela liberação gay. E vocês todos me tratam assim? Mas que merda tem de errado com vocês todos? Pensem nisso!*

*Eu não acredito numa revolução, mas vocês todos acreditam. Eu acredito no poder gay. Eu acredito em nós conseguindo nossos direitos ou então eu não estaria por aí lutando pelos nossos direitos. Isso é tudo que eu queria dizer pra vocês todos.*

*Se vocês querem saber sobre as pessoas que estão na cadeia, e não se esqueçam da Bambi L'Amour, Andora Marks, Kenny Messner, e outras pessoas gays na cadeia, venham ver as pessoas na casa STAR [endereço]. As pessoas que estão tentando fazer alguma coisa, por todas nós, e não homens e mulheres que pertencem a um clube branco da classe média branca! E é a ele que vocês todos pertencem!*

(RIVERA, 1973).

A construção deste conhecimento se intersecciona em diálogo analítico com os saberes produzidos no campo do feminismo negro e decolonial. Dessa forma, constituindo-se como ferramenta teórico-prática que se intercruza com as identidades de travestis e de transexuais. Um estudo de caráter exploratório, com suporte em referências bibliográficas, que nos possibilita *transicionar* em sua fundamentação teórica.

Em exercício crítico, Carla **Akotirene** (2019, p. 40) desvela-nos que:

[...] além da cosmovisão colonial, as relações de poder reconfiguradas pela modernidade, imbricadas e postas à apreciação analítica da teoria interseccional construindo uma canoa de resgate discursivo daquelas e daqueles outros, negados por critérios raciais e por separatismos identitários, a ponto de raça, categoria analítica imprescindível na abordagem interseccional, sofrer inferiorização diante de sexualidade e gênero, pois o branco LGBT, a mulher dita ocidental, a classe trabalhadora e os brasileiros mestiços, jamais declaram que são brancos no Brasil, e deixam de analisar a branquitude auto-invisibilizada para se travestirem de esquerda, ora de não-binários, ora somente de humanos, tendo em vista, biologicamente raça inexistir.

A decolonialidade representa a (re)construção radical do ser, do poder e do saber. É uma estratégia de transformação que se implica (re)ver, *transportar* as barreiras coloniais e de dominação. Desse modo, a colonialidade do poder construiu a “subjetivação do subalternizado”, tornando prática essencial pensar historicamente a questão racial (QUIJANO, 2007), assim como a colonialidade do gênero: mulheres do mundo colonizado foram racializadas, e, também, reinventadas como mulheres, de acordo com códigos e princípios discriminatórios de gênero ocidentais. Outrossim, quais são os efeitos da colonialidade do gênero em corporalidades travestis e transexuais (e negras)?

Nesse sentido, é emergente pensar os efeitos da branquitude e os processos estéticos de constituição das identidades de gênero no âmbito do movimento social organizado de travestis e transexuais para a formulação de práticas antirracistas, uma vez que a comunidade TT tem muito a aprender com os saberes localizados (HARAWAY, 1995) de travestis negras em contextos acadêmicos e de ativismos. Dessarte, faz-se imprescindível compreender o movimento negro como educador (**GOMES**, 2017) de uma práxis emancipatória e de luta contra o racismo, inclusive no interior dos coletivos travestis-trans.

Diante do exposto, reconheço-me como travesti branca, prostituta e pesquisadora, que, ao problematizar sobre nossas identidades

como saberes Outros, estou, de alguma forma, possibilitando decolonizar-me, dentro de certos limites nos quais constituí minha corporalidade, identidade e subjetividade colonizada na identidade de gênero. Um desafio do qual compartilho a partir dos saberes ditos subalternizados (MIGNOLO, 2012), e que são deslocados por análises teóricas e por práticas não hegemônicas.

Como observa Patrícia Hill **Collins** (2019, p. 401): “[...] homens brancos de elite controlam as estruturas ocidentais de validação do conhecimento, os temas, paradigmas e epistemologias da pesquisa acadêmica tradicional são permeadas por seus interesses.” Portanto a importância de enfatizarmos a violência colonizadora como parte da dominação e da opressão de gênero, raça e classe. É preciso reconhecer que raça, gênero e classe não são esferas distintas da experiência, mas passam a (co)existir por meio de relações e dinâmicas sociais contraditórias e conflitantes entre si (McCLINTOCK, 1995).

Ao refletir sobre a interseccionalidade, também como ferramenta metodológica, proponho descortinar, à luz do campo-pista<sup>3</sup> (ZANELA, 2020), saberes produzidos por sujeitas intelectuais travestis negras, buscando, na interlocução entre os movimentos sociais de negras e negros e travestis e transexuais, um instrumento de ação e de transformação política, social e epistemológica. Porém considero que não há uma metodologia única capaz de dar conta das experiências e das vivências de sujeitas travestis e transexuais assim como eu.

Como afirma Djamila **Ribeiro** (2019, p. 59),

[...] um dos objetivos do feminismo negro é marcar o lugar de fala de quem o propõe perceber que essa marcação se torna necessária para

---

<sup>3</sup> Percurso metodológico que me colocou diante de experiências com a travestilidade que revelaram uma miríade de processos de construção da(s) identidade(s) travesti(s) experimentados por mim e por outras travestis nas relações e dinâmicas com a pista. A pista é de fato local de aprendizagem, não apenas da venda do sexo, mas uma forma possível de encontrar a autonomia de ser e de estar travesti, de uma “cultura” experienciada, bem como de linguagem e códigos a serem respeitados e reproduzidos.

entendermos realidades que foram consideradas implícitas dentro da normatização hegemônica.

É desse lugar e fala e social, como travesti/prostituta/pesquisadora, que procuro construir conhecimentos *transfeministas*. Nesse caso, procuro, na interseccionalidade, referenciais teóricos múltiplos em diferentes campos de saberes, quando me utilizo da *cisheteronormatividade*<sup>4</sup> como possibilidade conceitual com a intenção de compreendê-la como parte dessa estrutura colonizadora que produz um *ethos* violento sobre corporalidades, identidades e subjetividades de travestis e de transexuais.

## POR UMA AUTOETNOGRAFIA TRAVESTI

*Eu não quero que me digam / o que escrever /  
Eu posso escavar meus próprios conteúdos / Eu quero ser levada /  
a cavar poços profundos / em terras desconhecidas.*  
(KEATING, 2009, p. 23).

*Autoetnografia* vem do grego *auto* (self = em si mesmo), *ethnos* (nação = no sentido de um povo ou grupo de pertencimento) e *grapho* (escrever = a forma de construção da escrita) (SANTOS, 2017). Segundo o autor, a palavra remete-nos a um fazer específico em sua forma de proceder, ou seja, refere-se à maneira de construir um relato (escrever) sobre um grupo de pertencimento (um povo), a partir de si mesmo (da ótica daquele que escreve). Nesse caso, a travesti que vos escreve é branca e nativa do movimento social de travestis e transexuais, que se desloca em seu próprio território, constituindo a experiência junto de suas semelhantes. Ao mesmo tempo, é a estranha no movimento social de negras e negros, na condição de branca. Minha escrita é como um ponto de encontro, de revisitação ao Outro-de-si, é um convite,

<sup>4</sup> Regulações do sistema sexo-gênero acerca dos desejos e práticas sexuais.

sem pressa, à celebração do vivido, em tempo-espaço próximo, presente, em movimento.

Nesse sentido, proponho travestilizar o fazer autoetnográfico trazendo à escrita as dimensões objetivas e subjetivas que compõem a cultura travesti, assim como Anzaldúa (2000), que parte de sua experiência pessoal para um contexto sociocultural e político coletivo. A cultura e a história chicanas são exploradas e analisadas por meio da subjetividade da autora, que, ao mesmo tempo, utiliza o texto para libertar sua identidade e para reescrever a história de toda a comunidade.

A autoetnografia é uma estratégia experiencial que inscreve saberes em constru(a)ção e se configura em “[...] uma possibilidade de incorporar minha voz e realizar uma leitura atenta de vozes múltiplas” e de “[...] enriquecer e adicionar credibilidade à pesquisa [...] de uma população marginalizada e bastante específica.” (SMITH, 2005 *apud* VERGUEIRO, 2015, p. 28). Acredito que esta autoetnografia travesti também constitui memória coletiva, quando proponho escrever com as minhas interlocutoras e não *sobre* elas, aliás, coloquei-me nesta constru(a)ção de saberes como coautora, como escrevente de saberes nativos, ao compreender que “[...] o significado e valor de minha/nossa escrita são medidos pelo quanto eu me arrisco/nós nos arriscamos e por quanta nudez eu alcanço/nós alcançamos.” (ANZALDÚA, 1983, p. 172, grifos nossos).

Meu intuito é o de produzir reflexões e ações a partir do que venho chamando de *pensamento negro* em um exercício ativista e acadêmico contínuo de referenciar potências negras como produção de conhecimento central, em minhas pesquisas, buscando fazer uma breve análise sobre a trajetória das principais ativistas e acadêmicas travestis e transexuais negras, mas também partindo da minha experiência com o vivido, como travesti branca e antirracista que foi abraçada pelo movimento social de negras e negros na cidade de Florianópolis.

Entendo, nesse sentido, que o movimento social de negras e negros nos orienta sobre os processos constitutivos de identidade, quando resgata aspectos históricos e culturais apagados pelo racismo e pela branquitude na formação do Brasil, ao passo que o movimento social

de travestis e transexuais resgata aspectos histórico-culturais apagados pela transfobia, considerando, segundo estatísticas oficiais, que o Brasil lidera o ranking internacional como o país com maior índice de assassinatos de travestis e de transexuais. Importante ressaltar que a maioria dessas transcorporalidades são negras (ANTRA, 2019).

Há muito tempo, em um exercício de memórias coletivas (**DE JESUS**, 2014a), venho refletindo sobre o meu lugar na luta antirracista, desde a infância, quando experienciei minhas primeiras aproximações com sujeitas/os negras e negros, na escola, sendo uma criança viada – a única nesses espaços de formação – construindo sociabilidades com crianças negras, também excluídas dos processos de ensino-aprendizagem. Encontrávamos, em nossas dissidências, raciais e de gênero, semelhantes consequências da exclusão compulsória e do racismo e da homotransfobia estrutural. A tomada de consciência antirracista, em minha experiência do/com o vivido, teve origem em minhas primeiras germinações sobre ser e estar travesti, à luz dos encontros com companheiras/os negras e negros em outrora, ainda que minhas relações de proximidade tenham sido sempre mais afetuosas e acolhedoras com o gênero feminino.

Em 2013, quando ingressei na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), tive, como referências primordiais à minha permanência, duas *travestis negras*: Sophia Samenezes **de Jesus**, que, à época, era integrante-pesquisadora do Núcleo de Identidades de Gênero e Subjetividades (Nigs) e atualmente é Mestranda em Literatura, pelo Programa de Pós-Graduação em Literatura (PPGLit) da UFSC; e Lirous K'yo Fonseca Ávila, assistente social e coordenadora da Associação em Defesa de Direitos Humanos, com enfoque na Sexualidade (Adeh). Nesse mesmo ano, tive a honra de conhecer também minha atual orientadora de doutorado, Joana Célia dos **Passos**, mulher negra, ativista do movimento negro e docente da UFSC. Recordo-me, com muita alegria e emoção, desses encontros que germinaram, em mim, resistência para que eu pudesse permanecer em espaços tão (trans)excludentes. Travestis e mulheres negras foram luz, bússola e afeto à minha caminhada como estudante e pesquisadora.

Em 11 de dezembro de 2018, foram aprovadas Ações Afirmativas (AA) para estudantes negras/os, quilombolas, indígenas, transexuais e travestis no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da UFSC. É mister destacar a liderança da professora doutora Joana Célia dos **Passos** nesse processo de implementação das AA, responsável por incluir, na proposta, uma vaga para candidatas/os que pertencem à identidade travesti e/ou transexual. Um potente encontro entre os coletivos organizados de negras e negros (representadas pelo Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Diferença, Arte e Educação – Alteritas, UFSC, CNPq, coordenado por Joana) e o coletivo organizado de travestis e transexuais (representadas/os pelo Núcleo de Estudos e Pesquisas de Travestilidades, Transgeneridades e Transexualidades – NeTrans, UFSC, CNPq, coordenado por Gabriela da Silva<sup>5</sup>).

Desde sua fundação, em 2018, o NeTrans, oriundo da articulação acadêmico-política de pesquisadoras travestis, alunas regulares da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), respectivamente, eu e Gabriela da Silva, doutorandas no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFSC), apresentou, em seu escopo de objetivos, o compromisso com a luta antirracista, formulando uma linha de pesquisa específica voltada para as questões étnico-raciais. À época, com a liderança de Lino **Nascimento**, Feibriss **Cassilhas** (Tradutora de Histórias) e Luck Yemonja Banke **Palhano**.

Em 26 de agosto de 2019, o NeTrans, em parceria com a Escola Livre Ubuntu e com os coletivos PAEPreto e Sarau Vozes Negras<sup>6</sup>, realizou a segunda edição do curso preparatório gratuito para vestibular e Enem, exclusivo para e realizado pelas populações travesti-trans, negra e indígena, sob a coordenação de **Luck**. No decorrer de 2019, coorganizou os seguintes Seminários: (1) Estéticas/Políticas feministas e decoloniais,

---

<sup>5</sup> Primeira travesti a ingressar em um curso de doutorado no estado de Santa Catarina (SC). Cofundadora do NeTrans, UFSC/CNPq ao meu lado. Professora aposentada pela Rede Estadual de Educação do Estado de SC. Doutoranda em Educação (PPGE/UFSC).

<sup>6</sup> Grupo de pessoas negras de cursos de graduação e de pós-graduação na área de Letras que se conheceu na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e que realiza atividades de leituras e performances poéticas de autoras/es negras/os.

com fala de Feibriss – “Contação de histórias traduzidas: uma prática decolonial”; (2) Descolonizando Imaginários: diálogos interculturais e possibilidades metodológicas, com a presença de importantes e potentes pesquisadoras e referências no campo da pesquisa, como: Ale Mujica Rodríguez, Joana Célia dos **Passos** e Lia Vainer Schucman; e (3) Tecendo diálogos sobre transidentidades e possibilidades decoloniais nos contextos escolares, em parceria com o Grupo de Pesquisa Discursos da Ciência e a Tecnologia na Educação (Dicite). Organizou, também, o I Ciclo de Debates sobre Estudos Trans\* - Introdução ao Estudos das Etnogeneridades, com a discussão do texto *Ancestralidade e gênero: fonte de conhecimento e construção de identidade* (FREIRE, 2019a, 2019b), sob liderança e mediação de **Luck**.

Essa produção se apresenta, também, como um manifesto, um chamado à luta antirracista, um sopro aos pilares racistas que ainda estruturam o movimento social organizado de travestis e transexuais. As interlocuções aqui propostas servem a um novo horizonte, com perspectivas outras no modo de fazer movimento social, rompendo com práticas racistas e transfóbicas. Nesse percurso de dores, resistências e afetos, travestis negras têm muito a nos ensinar. Travestis negras educam-nos, orientam-nos e germinam em nós o impulso à transformação social.

## TRAVESTIS E TRANSEXUAIS NEGRAS EM CONTEXTOS ACADÊMICOS E DE ATIVISMO

Aquelas de nós que estão fora do círculo do que essa sociedade define como mulheres aceitáveis, aquelas de nós que foram forjadas nos caldeirões da diferença – aquelas de nós que somos pobres, que somos lésbicas, que somos Negras, que somos velhas, que somos travestis – sabemos que sobrevivência não é uma habilidade acadêmica. É aprender a estar sozinha, impopular e às vezes insultada, e a fazer causa comum com aquelas outras identificadas como externas às estruturas, para definir e buscar um mundo no qual todas nós possamos florescer. É aprender a tomar nossas diferenças e torná-las

forças. Pois as ferramentas do senhor nunca vão dismantelar a casa-grande. Elas podem nos permitir a temporariamente vencê-lo no seu próprio jogo, mas elas nunca nos permitirão trazer à tona mudança genuína. E esse fato só é uma ameaça àquelas mulheres que ainda definem a casagrande como sua única fonte de suporte. (**LORDE**, 1984, p. 29).

As sujeitas não são posicionadas por uma identificação preexistente. As identidades são produzidas em contextos histórico-culturais, por meio da reinvenção das posições identitárias, alterando também o percurso da História e da Cultura. Ao posicionar-se em “uma” identidade, produzimos formas de ser e de se fazer em contrastes com o passado e com o presente, quando a reivindicamos, expressa, ainda, uma posição histórica e cultural específicas. Como a cultura está sempre em processo dialógico de construção e de reconstrução, é impossível pensar e produzir ação em identidades originárias, essencializadas pelo discurso dualista, como as dicotomias homens-mulheres, nativos-estrangeiros, negros-brancos (**HALL**, 2005).

A identidade não é uma produção “eu-mundo” de forma coesa e linear; há uma terceira pessoa nesse processo de constituição de si, finalmente educada, que é a experiência corporal ou sua expressão: experiência mestiça. A naturalização das sujeitas, engendrada pela pedagogia dos corpos, transforma o social e o coletivo em entidades preexistentes, cujo objetivo é a exclusão das experiências das sujeitas (SERRES, 1991). À medida que somos construídas pelo discurso coletivo, esse se apropria dos signos que envolvem as identidades e recompõem outras possibilidades de discurso, influenciando a Outra em sua produção de identidade. Não obstante, detemos algum nível de poder que subverte representações de identidade padrão (FOUCAULT, 1984). As identidades movimentam-se no paradoxo das relações humanas: produzindo formas de ser ambíguas, heterogêneas e inconclusivas. As *narrativas do Eu* são um caminho para afastar as alteridades e contradições existentes no âmago das sociedades (**HALL**, 2005).

A partir de uma análise interseccional, histórica e crítica, é possível observar que – em muitos momentos de enfrentamento e organização política – os feminismos negros, de trabalhadoras sexuais (prostitutas)

e travestis, encontraram-se do mesmo lado. Nesse sentido, as contribuições de Ângela Davis<sup>7</sup> são de suma importância para a construção de um novo pensamento sobre a prostituição e sobre a identidade travesti. De acordo com **Davis** (2016), na década de 70, as primeiras questões relacionadas com a indústria do sexo foram suscitadas por meio dos debates em torno da violência sexual, fortemente relacionadas à época. Em discurso<sup>8</sup> proferido na Marcha das Mulheres (*Women's March*), contra Donald Trump, **Davis** fala:

Sim, nós saudamos o “Fight for 15”. Dedicamos nós mesmas para a resistência coletiva. Resistência aos bilionários exploradores hipotéticos e gentrificadores. Resistência a privatização do sistema de Saúde. Resistência aos ataques contra muçulmanos e imigrantes. Resistência aos ataques contra as pessoas com deficiência. Resistência a violência do Estado perpetrada pela polícia e através da indústria do complexo prisional. Resistência a violência de gênero institucional e doméstica, especialmente contra mulheres trans negras.

Não é possível elucidar questões do presente acerca das travestilidades e das transexualidades sem voltar ao passado e resgatar a história e a cultura de nossa população com a prostituição, no exercício do trabalho sexual: as sociabilidades, as violências, as dinâmicas de sobrevivência, as estratégias de resistência, as linhas de fuga, a exploração, os racismos presentes na pista e tantos outros fatores que nos constituíram como sujeitas, ao longo dos tempos.

Nesse contexto, abraçando a discussão, trago à cena Maria Clara Araújo dos **Passos**, Erika **Hilton** e Giovanna **Heliodoro** (2018)<sup>9</sup>, travesti negra, afrotransfeminista e pedagoga, é uma importante

---

<sup>7</sup> Filósofa, professora (aposentada) de História da Consciência (Universidade de Califórnia, USA), dirigente do Partido Comunista de EEUU, ex-integrante das Panteras Negras e investigadora especializada em feminismo, marxismo, abolicionismo do sistema penitenciário, teoria crítica e estudos afro-americanos.

<sup>8</sup> Ver discurso na íntegra em: <https://blogdaboitempo.com.br/2017/01/23/o-discurso-de-angela-davis-na-marcha-das-mulheres-contra-trump/>

<sup>9</sup> Autora responsável por cunhar o conceito *pedagogia das travestilidades*.

pensadora contemporânea que se tem dedicado a produzir saberes acerca da travestilidade, com base na perspectiva de raça, especialmente quando propõe travestilizar o movimento negro e racializar o transfeminismo, pautando seu pensamento no enfrentamento consciente e político de uma melhor qualidade de vida para as travestis negras. Refletindo com **M.C.** (2018), penso que é emergente a necessidade de produzir um horizonte comum às travestis negras, prostitutas ou não, ainda que as travestis negras que exercem a prostituição tragam marcas específicas em suas travestilidades, que as constituem nos contextos de prostituição de rua.

Para **M.C.** (2018), há uma dificuldade no exercício da interseccionalidade, no âmago do “devir transfeminista”, ainda que, em algum momento, travestis brancas e negras compartilhem das mesmas “mazelas”; suas identidades não podem ser analisadas em um único vetor. Para além de ser travesti, **M.C.** também é negra. Proponho, a partir dessa reflexão, pensar a adição de outras identidades e marcadores de desigualdades, como a prostituição. Compreendo, nesse sentido, que aspectos de pertencimento racial e da sexualidade exercida nos contextos de prostituição se inter cruzam e produzem políticas de identidade.

A corporalidade da travesti negra personificará as representações legitimadas tanto pelo discurso racista quanto sexista. Piscitelli (2013) aponta que o consumo do discurso de uma hipersexualidade inata é um marcador na prática da prostituição. De acordo com a autora,

Nessa perspectiva da “sensualidade tropical”, apresentada nas notas, as brasileiras bem sucedidas são aquelas que, assumindo e explorando a associação íntima entre “cor” e “feminilidade nativa” que elas supostamente encarnam, ingressam na prostituição exterior. (PISCITELLI, 1996, p. 33).

De acordo com Woodward (2000), a identidade é relacional, e sua diferença é estabelecida por uma marcação simbólica relativamente a outras identidades. Na estrutura social racista e sexista, é designado à travesti negra o perfil da hipersexualidade. Através dos discursos dos meios de comunicação de massa e das falas dos seus clientes, as travestis negras que se prostituem assumem os papéis a elas destinados.

Na última década, uma miríade de travestis e de transexuais ingressaram em programas de pós-graduação pelo país, muito embora algumas ainda permaneçam no exercício da prostituição, fato esse que se deve à escassez de políticas de permanência destinadas à comunidade TT. Tanto no campo acadêmico, quanto nas redes de sociabilidade, é mister reconhecer e afirmar as possibilidades que a materialidade das corporalidades travestis-trans constitui, em sua maioria, pelo exercício da prostituição como fator de subsistência econômica e de dignidade humana.

Apresento a essa discussão, como marco inicial acadêmico, o doutoramento da primeira travesti negra brasileira, Megg Rayara Gomes de **Oliveira**<sup>10</sup>, que defendeu sua tese em 2017, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná (UFPR), sob o título *(R)existência de gays afeminados, viados e bichas pretas na Educação*. Megg é docente no setor de educação e no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), da Universidade Federal do Paraná (UFPR) e coordenadora do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros (Neab).

Jaqueline Gomes **de Jesus**, travesti negra, professora de psicologia do Instituto Federal do Rio de Janeiro (IFRJ) e pesquisadora-líder do Odara – Grupo Interdisciplinar de Pesquisa em Cultura, Identidade e Diversidade (CNPq), apresenta-nos o Transfeminismo – uma linha de pensamento e de prática feminista que “[...] rediscute a subordinação morfológica do gênero (como construção psicossocial) ao sexo (como biologia), condicionada por processos históricos [...]” (**DE JESUS**, 2014b, p. 242).

O 13º Mundos de Mulheres e Fazendo Gênero 11 (2017) oportunizou-me conhecer a travesti negra, ativista, pesquisadora e professora do Curso de Bacharelado Interdisciplinar em Saúde (BIS) da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB) Fran **Demétrio**, que também é líder e coordenadora do (Co)Laboratório Humano de Estudos,

---

<sup>10</sup> Atualmente é Professora Adjunta Dedicção Exclusiva (DE) da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab). Na instituição, atua no Mestrado Acadêmico em Sociobiodiversidade e Tecnologias Sustentáveis (Masts) e na graduação, pelo Instituto de Humanidades e Letras (IHL). Presidenta da Associação Brasileira de Estudos da Homocultura (ABEH).

Pesquisa e Extensão Transdisciplinares em Integralidade e Interseccionalidade do Cuidado em Saúde, Gêneros e Sexualidades (LABTrans/UFRB). Construímos coletivamente pontes ao conhecimento, à luz das transepistemologias, que resultaram no Simpósio Temático (ST) *TransIdentidades, corporalidades dissidentes e interseccionalidades em contextos latinoamericanos, perspectivas decoloniais*, aprovado para o *Fazendo Gênero 12 – Lugares de fala: direitos, diversidades e afetos* (2021), sob a coordenação de três travestis: eu, Fran e Gabriela da Silva.

Os ativismos em rede de travestis foram fundamentais à construção de terreno fértil para que outras travestis e transexuais pudessem estar hoje produzindo saberes e conhecimento, fomentando o acesso da população TT às instituições de ensino, bem como sua permanência. Travestis como Kátia **Tapety**<sup>11</sup>, a primeira travesti eleita na política do Brasil, produziram consciência e autonomia em nossos modos de ser e de estar travesti. Nossas travestilidades e transexualidades são reflexo dos seus ensinamentos. **Tapety** é travesti negra, nordestina oriunda de Colônia do Piauí, foi eleita vereadora em 1992, 1996 e 2000, sempre como a mais votada. *Sou o que sou graças ao que somos todas nós!*

No campo político-partidário, em 2018, destacaram-se as candidaturas das travestis negras: *Érica Malunguinho*, eleita como deputada estadual pelo Partido Socialismo e Liberdade (Psol), no Estado de São Paulo, ativista negra, educadora e artista, com mais de 55 mil votos; *Érika Hilton*, também eleita como co-candidata da Bancada Ativista (Psol), para a Assembleia Legislativa de São Paulo (Alesp), recebendo 149.844 votos e sendo a décima candidatura mais votada no estado; Robeyoncé Lima, advogada travesti, eleita no estado de Pernambuco como deputada estadual pelo Coletivo Juntas (Psol), contabilizando mais de 39 mil votos.

Em 2018, presente no II Encontro de Redes Formadas por Travestis e Transexuais que ocorreu na cidade de Campo Grande (MS), pude estabelecer diálogos profícuos com duas travestis negras, matriarcas do

---

<sup>11</sup> Filme sobre sua trajetória de vida *Kátia*. Disponível em: <https://revistahibrida.com.br/2020/09/04/em-1992-katia-tapety-foi-a-primeira-travesti-eleita-na-politica-do-brasil/>. Acesso em: 12 out. 2020.

movimento travesti no Brasil: Keila **Simpson**, presidenTRA da Associação Nacional de Travestis e Transexuais (ANTRA) e Jovanna **Baby**, presidenTRA do Fórum Nacional de Travestis e Transexuais Negras e Negros (Fonatrans).

Seguindo essa ordem cronológica, em 2020, o PPGE teve sua primeira estudante cotista, travesti negra, Izzie Madalena **Amâncio**, resultado das AA implementadas no programa de pós-graduação. **Izzie** traz, em sua corporalidade e trajetória, múltiplos marcadores de desigualdades: raça, dissidência de gênero, classe e localização geográfica. Sentiu como nordestina, oriunda da Bahia, os impactos de ser uma travesti negra no Sul do país.

## CAMPO DOS ESTUDOS DE GÊNERO E INTERSECCIONALIDADE: CORPORALIDADES GENERIFICADAS E RACIALIZADAS

*Aqueles homens ali dizem que as mulheres precisam de ajuda para subir em carruagens, e devem ser carregadas para atravessar valas, e que merecem o melhor lugar onde quer que estejam. Ninguém jamais me ajudou a subir em carruagens, ou a saltar sobre poças de lama, e nunca me ofereceram melhor lugar algum! E não sou uma mulher? Olhem para mim? Olhem para meus braços! Eu arei e plantei, e juntei a colheita nos celeiros, e homem algum poderia estar à minha frente. E não sou uma mulher? Eu poderia trabalhar tanto e comer tanto quanto qualquer homem – desde que eu tivesse oportunidade para isso – e suportar o açoite também! E não sou uma mulher? Eu pari 3 treze filhos e vi a maioria deles ser vendida para a escravidão, e quando eu clamei com a minha dor de mãe, ninguém a não ser Jesus me ouviu! E não sou uma mulher?*

(**TRUTH**, 1851).

Há aproximadamente uma década, travestis e transexuais adentraram os espaços de produção do conhecimento, em número considerável, tomando para si, para suas trajetórias acadêmicas e profissionais,

os Estudos de Gênero, especialmente aqueles que se concentram no aprofundamento histórico-político das categorias de gênero, dissidentes à ordem normativa, por uma perspectiva de identidade. Esses estudos, antes produzidos a partir do universo (da) mulher – estruturado e pensado analiticamente de forma universal – ganharam outros contornos e sentidos com o surgimento do fenômeno travesti e, décadas mais tarde, transexual.

Esse processo de pertencimento a partir do Universo (da) mulher, historicamente, tem contornos semelhantes nas experiências de mulheres negras e travestis/transexuais, pautados no discurso biológico das corporalidades. Negras são mulheres? Travestis e/ou transexuais são mulheres? Quais são os limites dessas mulheridades? A política de escravidão, de relações racializadas de poder na experiência de homens e de mulheres negras, assim como a prostituição compulsória na experiência de travestis e transexuais, foram sistemas de opressão que nos negaram direitos, inclusive o direito de olhar, como pontua bell hooks (2017, p. 483): “fiquei pensando como essa relação traumática com o olhar havia orientado a conduta de pais e mães negros/as e afetado pessoas negras em sua condição de espectadores/as”.

Por se tratar de um campo de investigação e análise nunca explorado, a saber, em termos científicos, proponho discutir as dimensões – e composições – da fala e da conduta acerca das experiências das travestis que migraram dos programas de prostituição para os programas de pós-graduação e, também, daquelas que, apesar de ascenderem à ocupação de outros espaços, na relação saber/poder, continuam/ram imersas na pista, orientadas pelas contribuições do pensamento negro, uma vez que pouco se fala dos racismos no movimento de travestis e transexuais e das transfobias no movimento de negras e negros, assim como pouco se fala sobre essas travestis-trans que adentram os espaços acadêmicos e permanecem no exercício da prostituição.

A Interseccionalidade, outrossim, tem sido um instrumento teórico-metodológico presente nos estudos e pesquisas de travestis negras/não-brancas e de travestis brancas que pensam e se repensam a partir das potencialidades do pensamento negro, como é possível verificar nas produções acadêmicas das travestis e transexuais professoras/

educadoras (populares) e pesquisadoras – inclusive das mencionadas na seção três. Essas que são forjadas nos caldeirões das diferenças e que acreditam em um horizonte livre de estruturas racistas e transfóbicas. Considerando também os mecanismos de opressão atravessados pela putafobia<sup>12</sup>, que atingem às TT pelo estigma do trabalho sexual. Ainda que não seja uma atividade laboral exercida por todas, a raiz de sua opressão afeta a todas nós.

Com isso, busco compreender e desvendar, sob a orientação de vozes coletivas, as convergências e aproximações de uma verossímil concepção ética desenvolvida por meio do campo-pista, em relação à concepção ética produto das contribuições do movimento de negras e negros, por meio da categoria *identidade*, em Hall, e da interseccionalidade, que emerge como método. Ao pensar essa ordem societária, estruturada por opressões de raça, gênero e classe, essencialmente normativa e binária, com mecanismos e processos de subalternização que nos lançam à margem, limitando nossas escolhas às condições do trabalho precário, faz-se fundamental esse exercício de interlocução. Em suma, considerando que o Brasil é o país que mais mata travestis e transexuais no mundo, que tem 90% da população TT no exercício da prostituição, e que, há pouco tempo, ainda nos negava o direito à cidadania, ou seja, de existirmos como sujeitas de direito, enfatizo ainda que a maioria dos assassinatos é de travestis negras prostitutas (AN-TRA, 2018, 2019).

O lugar de fala que busco desvendar, neste compilado de ideias, para melhor entendimento do que proponho, não tem como centralidade discutir a autoridade, tampouco a legitimidade da sujeita que fala. Nesse sentido, entendo que esse lugar já está situado, à medida que as sujeitas disputam suas posições, ao direito de falar. Proponho, para além dessa disputa, pensando as dimensões e composições deste lugar – de onde falam e para onde pretendem falar as travestis – que é originário e marcado por posições de resistência e que ainda, em um movimento de estratégias de enfrentamento e linhas de fuga, são pouco visíveis nas instituições públicas de ensino.

---

<sup>12</sup> Opressão e estigma social que recaem nas mulheres e travestis-trans que exercem o trabalho sexual.

As universidades públicas, por meio do campo dos Estudos de Gênero, foram e têm sido essenciais para o aparecimento de novas sujeitas à produção do conhecimento e de saberes científicos, à uma Ciência que se faz possível e legítima pelas vozes de corporalidades dissidentes, que, há muito tempo, estiveram reclusas, à margem, na fronteira entre as esquinas e a exclusão. As relações e dinâmicas com a pista representam, para muitas, um lugar que nos constitui na travestilidade/transsexualidade, que nos permite redes de afeto e um mínimo de dignidade, por meio do trabalho sexual, ainda que precário. Há de se considerar que a prostituição não é um lugar tão ruim assim, visto que nos acolhe quando toda uma estrutura social nos impossibilita existir.

O lugar de fala, na experiência travesti, situa-se na reparação histórica de vidas marginalizadas, criminalizadas e patologizadas, manifestado pelo olhar do nativo, (re)produzido na ânsia de assistir à história sendo contada pelo avesso – em forma de estória. Esse lugar, de si e tomado para si, autoapropriado, expressa a fala de quem, por muito tempo, calou vozes de enfrentamento ao poder institucional. A produção do saber acerca do universo travesti é oriunda de um processo anterior à institucionalização do objeto em questão, em que, aliás, as próprias travestis, em movimento de resistência, produziram parte das bases epistemológicas, às quais temos acesso nos dias atuais e que só tiveram legitimidade e conceito na Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), ao serem reproduzidas pelo Outro na posição de autoridade.

## PROPOSTAS ANTIRRACISTAS TRANSITÓRIAS

---

*Travesti, una teoría lo suficientemente buena* (2018), de Marlene Wayar é um chamado emergente à reflex(a)ção e ao pensamento crítico, à luz de uma perspectiva latino-americana e decolonial, sobre o “sistema” de opressão e de exploração que sustenta e fundamenta nossas dinâmicas e relações sociais, no qual toda dissidência de gênero e racial é violada. A autora busca pensar o lugar de vulnerabilidade, recorrendo

às experiências do/com o vivido, por meio de entrevistas e relatos pessoais, desde sua infância. Propõe (re)pensar, também, os processos de estigmatização e as estratégias de desconstrução.

Nessa perspectiva, Anzaldúa (2000) – escritora, teórica cultural e ativista – interroga e nos provoca a pensar se as pessoas que se reconhecem como *cis-heterossexuais* poderão transpor as normatividades que também as constituem, ainda que de forma compulsória, para se tornarem leitores e escritores capazes de conceber e de compreender as sexualidades e corpos dissidentes e à margem dos gêneros hegemônicos (ÀVILA, 2017). Anzaldúa apresenta-nos subsídios para pensar e refletir sobre identidade(s) e sobre seus processos de nomeação.

A identidade travesti-trans, na concepção de Wayar, tem relação com colocar a hegemonia como um sistema, em que as masculinidades (homem) e feminilidades (mulher) são funcionais umas às outras. Entretanto é um sistema que não é intencional. É parte das imposições normativas de gênero, e, em algum momento da vida, encontraremos maneiras de destruí-las (WAYAR, 2018). Nesse sentido, a teoria travesti proposta por Wayar revela-nos um emaranhado de complexidades, as quais emergem das intersecções e da diferenciação (das corporalidades e expressões generificadas e racializadas). Revisitar a interseccionalidade (BRAH; PHOENIX, 2017) é uma prática pedagógica travesti fundamental para a compreensão do que propõe a autora.

Isso posto, proponho algumas interações para o enfrentamento dos racismos no movimento social de travestis e transexuais, entendendo que essas práticas contribuem também para práticas anti-transfóbicas, em um movimento dialético:

- i) visitar a história do movimento social de travestis no Brasil, que foi genuinamente fundado e liderado por travestis negras e prostitutas;
- ii) pautar as questões étnico-raciais nos eventos (encontros/seminários/*workshops*) locais, regionais, nacionais e internacionais de redes formadas por travestis e transexuais, com componentes de mesas e conferencistas travestis-trans negras e negros;

- iii) referenciar autoras/es negras e negros em pesquisas acadêmicas e demais trabalhos técnicos que tenham como temática as transidentidades, à luz de um exercício contínuo de reflexão e ação;
- iv) promover cursos de formação e capacitação às lideranças do movimento social organizado de travestis e transexuais, desde as Associações TT locais até as redes nacionais;
- v) fortalecer o intercâmbio de ideias entre coletivos e redes ativistas, núcleos de pesquisa integrados e formados por travestis, transexuais, negras e negros, para que possamos construir concomitantemente políticas antirracistas e anti-transfóbicas.

Compor movimentos sociais implica responsabilidade e compromisso ético-político com as questões sociais que nos atravessam e nos constituem nesse processo coletivo e contínuo de se fazer livre, de se emancipar e de resistir frente às opressões. Minhas contribuições surgem no sentido de construir práticas antirracistas no interior do movimento social de travestis e transexuais, de orientá-lo a se (re)ver e a se (re)pensar como parte de uma estrutura racista que não compreende a dimensão da violência contra corporalidades racializadas e trans-generificadas. Assim entendo que essa aliança produz formas de ser e de estar em movimento, com consciência crítica na luta contra os racismos e as transfobias. Juntemos nossas vozes!

## REFERÊNCIAS

---

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE TRAVESTIS E TRANSEXUAIS, 2018; 2019. **Portal virtual**. [2020?]. Disponível em: <https://antrabrasil.org/>. Acesso em: 12 out. 2020.

AKOTIRENE, Carla. **Interseccionalidade**. São Paulo: Pólen, 2019. (Coleção Feminismos Plurais).

ANZALDÚA, Gloria. Falando em línguas: uma carta para as mulheres escritoras do terceiro mundo. **Rev. Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 1, p. 229-236, 2000.

ANZALDÚA, Gloria. Speaking in Tongues: A Letter To 3rd World Women Writers. In: ANZALDÚA Gloria; MORAGA, Cherrie (ed.). **This Bridge Called My Back: Radical Writings by Women of Color**. Latham, Nova Iorque: Kitchen Table, Women of Color Press, 1983. p. 165-174.

ÁVILA, Eliana de Souza. Esquisita(r) demais a escritora: notas sobre a teorização queer de Glória Anzaldúa. In: BRANDÃO, Izabel *et al.* (org.). **Traduções da cultura: Perspectivas Críticas Feministas (1970-2010)**. Florianópolis: Editora da UFAL; Editora da UFSC, 2017.

BRAH, Avtar; PHOENIX, Ann. Não sou uma mulher? Revisitando a Interseccionalidade. In: BRANDÃO, Izabel *et al.* (org.). **Traduções da cultura: Perspectivas Críticas Feministas (1970-2010)**. Florianópolis: Editora Mulheres; Editora da UFAL; Editora da UFSC, 2017.

BENEVIDES, Bruna G.; NOGUEIRA, Sayonara Naider Bonfim (org.). **Dossiê dos assassinatos e da violência contra travestis e transexuais brasileiras em 2019**. São Paulo: Expressão Popular, ANTRA, IBTE, 2020.

COLLINS, Patricia Hill. **Pensamento feminista negro: conhecimento, consciência e a política do empoderamento**. Tradução de Jamille Pinheiro Dias. São Paulo: Boitempo Editorial, 2019. 495 p.

CONGRESSO MUNDOS DE MULHERES (MM), 13., Transformações, conexões, deslocamentos. 30 jul. a 4 ago. 2017, Florianópolis. **Anais** [...]. Florianópolis: Editora da UFSC, 2017. Disponível em: <http://www.wwc2017.eventos.dype.com.br/>. Acesso em: 6 jan. 2021.

DAVIS, Angela. **Mulher, raça e classe**. Tradução de Heci Regina Candini. São Paulo: Boitempo Editorial, 2016.

DAVIS, Angela. **O discurso de Angela Davis na Marcha das Mulheres contra Trump**. 2017. Disponível em: <https://blogdaboitempo.com.br/2017/01/23/o-discurso-de-angela-davis-na-marcha-das-mulheres-contra-trump/>. Acesso em: 26 dez. 2020.

DE JESUS, Jaqueline Gomes. Oliveira Silveira na UnB: Memória Coletiva e Políticas de Inclusão Racial. **Rev. da ABPN**: Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as, [s.l.], v. 7, n. 15, p. 4-24, 2014a. Disponível em: <http://www.abpnrevista.org.br/revista/index.php/revistaabpn1/article/view/112>. Acesso em: 10 out. 2020.

DE JESUS, Jaqueline Gomes. Gênero sem essencialismo: feminismo transgênero como crítica do sexo. **Huniversitas Humanística**, Bogotá, Colômbia, v. 78, p. 241-257, Julio/Diciembre 2014b. Disponível em: <http://www.scielo.org.co/pdf/unih/n78/n78a11.pdf>. Acesso em: 25 dez. 2020.

DOMENECK, Ricardo. **Audre Lorde**. [2020?]. Disponível em: <https://www.escritas.org/pt/bio/audrelorde>. Acesso em: 12 out. 2020.

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade I**: a vontade de saber. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2007.

FREIRE, Simone. **Ancestralidade e gênero**: fonte de conhecimento e construção de identidade. Parte 1. 2019a. Disponível em: <https://bit.ly/3mLeL8g>. Acesso em: 12 out. 2020.

FREIRE, Simone. **Ancestralidade e gênero**: fonte de conhecimento e construção de identidade. Parte 2. 2019b. Disponível em: <https://bit.ly/3nMCczk>. Acesso em: 12 out. 2020.

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador**: saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis: Vozes, 2017.

HARAWAY, Donna. Saberes localizados: a questão da ciência para o feminismo e o privilégio da perspectiva parcial. **Cad. Pagu**, Campinas, v. 5, n. 5, p. 7-41, 1995.

HOOKS BELL. O olhar oposicional: espectadoras negras. In: BRANDÃO, Izabel (org.). **Traduções da Cultura**: Perspectivas críticas feministas (1970/2010). Florianópolis: Editora da UFAL; Editora da UFSC, 2017.

KEATING, A. **The Gloria Anzaldúa Reader**. Durham; Londres: Duke University Press, 2009.

McCLINTOCK, Anne. **Imperial Leather**: race, gender, and sexuality in the colonial contexto. New York: Routledge, 1995.

MIGNOLO, Walter. **Local Histories/Global Designs**: Essays on the Coloniality of Power, Subaltern Knowledges and Border Thinking. Princeton: Princeton University Press, 2012.

PASSOS, Maria Clara Araújo dos; HILTON, Erika; HELIODORO, Giovanna. Afrotransfeminismo: travestilizando o movimento negro e racializando o transfeminismo. [Entrevista cedida à] **Usina de valores**, [S.l.], jun. 2018a. Disponível em: <https://usinadevalores.org.br/afrotransfeminismo-travestilizando-o-movimento-negro-e-o-transfeminismo/>. Acesso em: 28 out. 2020.

PASSOS, Maria Clara Araújo dos. Minha existência é política: o pensamento de uma afrotransativista. [Entrevista cedida à] Débora Britto da Marco Zero Conteúdo. **Usina de valores**, [S.l.], abr. 2018b. Disponível em: <https://usinadevalores.org.br/minha-existencia-e-politica-o-pensamento-de-uma-afro-transativista/>. Acesso em: 20 out. 2020.

PISCITELLI, Adriana. **Trânsitos**: brasileiras nos mercados transnacionais do sexo. Rio de Janeiro: EUDUERJ, 2013.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del poder y clasificación social. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSGOUEL, Ramón (org.). **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Universidad Javeriana-Instituto Pensar, Universidad Central-IESCO, Siglo del Hombre Editores, 2007. p. 93-126. (Serie Encuentros).

RIBEIRO, Djamila. **Lugar de fala**. Feminismos Plurais. Coordenação de Djamila Ribeiro. São Paulo: Pólen, 2019. (Coleção Feminismos Plurais).

SANTOS, Silvio Matheus Alves. O método da autoetnografia na pesquisa sociológica: atores, perspectivas e desafios. **Plural**, São Paulo, v. 24, n. 1, p. 214-241, 2017. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/plural/article/view/113972>. Acesso em 15 set. 2020.

SERRES, Michel. **O contrato natural**. Tradução de Beatriz Sioux. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1991.

SMITH, Claire. Epistemological intimacy: a move to autoethnography. **International Journal of Qualitative Methods**, [s.l.], v. 4, n. 2, p. 68-76, June 2005.

STUART, Hall. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11. ed. São Paulo: DP&A, 2006.

TRAVESTI SOCIALISTA. Colunista da Esquerda Online. **A Parada Gay de Nova York, 1973, e a resposta de Sylvia Rivera**. 2016. Disponível em: <https://esquerdaonline.com.br/2016/12/09/a-parada-gay-de-nova-york-1973-e-a-resposta-de-sylvia-rivera/>. Acesso em: 2 out. 2020.

TRUTH, Sojourner. **E não sou uma mulher?** Tradução de Osmundo Pinho. Portal Geledés, 2014. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/e-nao-sou-uma-mulher-sojourner-truth/>. Acesso em: 23 dez. 2020.

VERGUEIRO, Viviane. **Por inflexões decoloniais de corpos e identidades de gênero inconformes**: uma análise autoetnográfica da cisgeneridade como normatividade. 2015. Dissertação (Mestrado em Cultura e Sociedade) – Programa Multidisciplinar de Pós-Graduação em Cultura e Sociedade, Universidade Federal da Bahia, Salvador. 2015. 244 f.

ZANELA, Maria. **Travestis em contextos de prostituição de rua**: sexualidade como trabalho, dimensões estéticas e códigos de conduta. 2019. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) – Programa de Pós-Graduação em Serviço Social, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2019. 102 f.

WAYAR, Marlene. **Travesti**: una teoría lo suficientemente buena. ed. Ilustrada. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Muchas Nueces, 2018.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu. **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. São Paulo: Vozes, 2009. p. 8-86.

# REFLEXÕES SOBRE AS RELAÇÕES ESTABELECIDAS ENTRE A PESQUISADORA E A COMUNIDADE QUILOMBOLA SÃO ROQUE: UM DIÁLOGO ÉTNICO-RACIAL

Silvia Regina Teixeira Christóvão<sup>1</sup>

## INTRODUÇÃO

---

O presente artigo busca tecer narrativas e reflexões acerca das relações estabelecidas com a comunidade quilombola São Roque, localizada no município de Praia Grande, Sul de Santa Catarina, e Mampituba, Norte do Rio Grande do Sul.

O primeiro contato com a comunidade se deu no ano de 2011, por intermédio da Empresa de Pesquisa Agropecuária e Extensão Rural de Santa Catarina (Epagri)<sup>2</sup>. A instituição estava com um projeto que

---

<sup>1</sup> Doutoranda no programa de Pós-graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Professora da Educação Escolar Quilombola no quilombo São Roque, participante do Grupo de Pesquisa Alteritas: diferença, arte e educação – Centro de Ciências da Educação da UFSC.

*E-mail:* [silviachristovao@gmail.com](mailto:silviachristovao@gmail.com)

<sup>2</sup> A Empresa de Pesquisa Agropecuária e Extensão Rural de Santa Catarina (Epagri) é uma empresa pública, vinculada ao Governo do Estado de Santa Catarina por meio da Secretaria de Estado da Agricultura, da Pesca e do Desenvolvimento Rural.

tinha como proposta a construção de uma pequena edificação, sendo que a comunidade gostaria que a chamassem de rancho, ou casa de pau a pique, para que fosse utilizada pelos moradores como um espaço de divulgação e comercialização de seus trabalhos artesanais, culturais e de produtos agrícolas; um local em que pudessem lembrar seu passado e ressignificar elementos que fomentam o pertencimento e a identidade quilombola.

Esse contato desencadeou oportunidades e desdobramentos que nos proporcionaram a realização de pesquisas na área de educação e história, com a comunidade. A base empírica da pesquisa que aqui se apresenta faz menção ao envolvimento da pesquisadora/or nessa trajetória, como participante de projetos que impulsionaram a interação e fortaleceram laços, estabelecendo uma relação de proximidade e de confiança.

Desse modo, elencou-se a pesquisa qualitativa como um caminho estratégico para refletir sobre o significado de pesquisar sobre as relações étnico-raciais no contexto da pesquisa, da prática docente, de ser, conviver e de estar no mundo, como mulher branca, mãe, professora, no extremo sul do Brasil. Destaca-se aqui o lugar de privilégio que ocupamos, por ser branca. Djamila **Ribeiro**<sup>3</sup> (2017) destacaria como o *lugar de fala*. Porém, no decorrer desse processo com a comunidade, buscamos *romper com a branquitude* e seguirmos para a constituição de outras subjetividades e com isso constituindo-se como antirracista Conforme nos embasa Lourenço **Cardoso** (2010). Para tanto, tem-se feito um exercício diário que envolve escolhas políticas, éticas e epistêmicas, porque se entende que o silenciamento desse debate fortalece o mito da democracia racial e dificulta a compreensão dos dispositivos estruturais que sustentam o racismo nas relações.

---

Sua criação, em 1991, uniu os trabalhos de pesquisa e extensão rural e pesqueira, somando décadas de experiência em diferentes áreas e fortalecendo ainda mais o setor. Disponível em: <https://www.epagri.sc.gov.br/index.php/a-epagri>. Acesso em: 9 dez. 2020.

<sup>3</sup> Utilizaremos o **grifo black** para considerar os elementos de *lócus* de enunciação das teóricas e dos teóricos negros/as que referenciaremos neste artigo.

Outro aspecto relevante que se pode observar, ao longo desses anos, é o espaço-tempo dos quilombolas, que não é igual ao nosso. Não podemos dizer que é melhor ou pior, apenas diferente. Então a pesquisa se desenvolve nesse outro tempo, aqui é diferente, mais devagar, mais vivido, mais dialogado, mais corporificado, na roda de prosa, embaixo da figueira, nas caminhadas, nas rezas, nas visitas ao campo santo, ou seja, nos mais diversos movimentos da comunidade. Destacaremos esses elementos no decorrer deste artigo.

Essas observações foram sendo feitas e refletidas ao longo do percurso, e a metodologia participante dá-nos embasamento, porque esse tipo de pesquisa está envolvido com a realidade e, por isso, é preciso destacar que a elaboração das ações que construíram um novo saber tem, como parceira, a colaboração da própria comunidade a ser estudada. Portanto é nesse percurso pedagógico entre o que se pergunta e o que vem de resposta, entre o que se ensina e o que se aprende não como se quer, mas, como o movimento da pesquisa revela, é que torna o percurso fascinante e fecundo.

Foi preciso deixar-se levar pela dinâmica da pesquisa, pelo que se apresenta nas entrelinhas, pelos gestos, pelo corpo, pela fala, pelo silêncio, pela desconstrução constante do pensamento e da formação eurocêntrica que se teve ao longo desses anos.

Nesse sentido, a pesquisa também trouxe dúvidas, inseguranças, interrogações. De que forma pesquisar o quilombo como uma prática diaspórica que representa uma forma de categorização que contrapõe a epistemologia eurocêntrica? De que maneira a educação escolar quilombola contribui na preservação dos seus costumes? Quais são as trocas, quais são as relações que se estabelecem, ora como pesquisadora/or, ora como professora/or na comunidade? E, dentro desses contextos, teceremos algumas considerações.

## **“EU SOU VILSON OMAR DA SILVA, REMANESCENTE DE QUILOMBO”!**

As comunidades quilombolas que resistiram ao passar dos tempos, hoje são chamadas de Remanescentes Quilombolas ou Quilombos

Contemporâneos. No extremo sul de Santa Catarina, município de Praia Grande, divisa com o Norte do Rio Grande do Sul, município de Mampituba, localiza-se a comunidade remanescente de quilombo São Roque. O uso da mão de obra escravizada fomentou a economia dos campos de Cima da Serra, no Rio Grande do Sul e Santa Catarina; a pecuária extensiva era o carro chefe da economia regional. Porém eram nas encostas da Serra Geral que o cultivo de sementes e de tubérculos (milho, feijão, aipim e batata doce, abóboras) abastecia as grandes Estâncias de São Francisco de Cima da Serra.

A comunidade remanescentes de quilombo São Roque, *locus* deste estudo, é um espaço habitado majoritariamente por pessoas negras/os. Esse fator étnico racial sempre esteve presente nos outros habitantes do município, que os denominavam as/os *negras/os da pedra branca*, a *pedra branca é lugar de negras/os*. Atualmente, pouco mudou nesse processo de identificação. Antes eram as negras/os da Pedra Branca; hoje, os quilombolas. A denominação de remanescentes de quilombos ocorre a partir da chegada de pesquisadores que destacaremos a seguir e das orientações do Movimento Negro Unificado de Santa Catarina (MNU).

Nos finais dos anos 90, a Fundação Cultural Palmares<sup>4</sup> (FCP) identificou, por meio do censo, os antigos sítios de comunidade quilombolas do Brasil, dentre esses está a comunidade remanescente de quilombo São Roque em SC. Esse mapeamento da FCP foi feito para atender as expectativas da Constituição de 1988, no Artigo 68 do Ato das Disposições Transitórias, que diz o seguinte: “Aos remanescentes das comunidades dos quilombos que estejam ocupando suas terras é reconhecida a propriedade definitiva, devendo o estado emitir-lhes os títulos respectivos”. (BRASIL, 1988). Na comunidade São Roque, esse processo de certificação se deu por meio de desejo e de mobilização da comunidade, juntamente com do Movimento Negro Unificado de SC. Lembra-nos a jurista Elizabeth Rocha (2005, p. 99) que:

---

<sup>4</sup> Fundação Cultural Palmares. Disponível em: <http://www.palmares.gov.br/>. Acesso em: 27 jul. 2020.

A definição jurídica de quilombos em seus primórdios sempre enfatizou a ocupação coletiva e ilegal da terra. Isto se vê claramente desde o início, quando da resposta do Rei de Portugal à Consulta do Conselho Ultramarino, em 2 de dezembro de 1740, ao conceituar “quilombo” ou “mocambo” como “toda habitação de negros fugidos que passem de cinco, em parte despovoada, ainda que não tenham ranchos levantados nem se achem pilões neles”.<sup>12</sup> Conforme essa jurista, com o recrudescimento do escravismo, a Lei n. 236, de 20 de agosto de 1847, sancionada pelo Presidente da Província, Joaquim Franco de Sá, diminuiria o número de escravos fugidos sem, contudo, imprimir singularidade ao conceito. Leia-se: “Art. 12- Reputa-se-há escravo aquilombado, logo que esteja no interior das matas, vizinho ou distante de qualquer estabelecimento, em reunião de dois ou mais com casa ou rancho”.

Porém o reconhecimento dos direitos pelo Estado brasileiro só aconteceu em 1988, por meio de muitas lutas, mobilizações para que os seus direitos territoriais constantes no Artigo 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias da Constituição (ADCT) fossem assegurados.<sup>5</sup> As comunidades quilombolas despertaram uma série de questões socioeconômicas, espaciais, jurídicas, educacionais e culturais que passaram a fazer parte da discussão sobre o que representam os quilombos contemporâneos na atualidade e sobre a sua efetiva inserção cidadã. Posteriormente ao reconhecimento oficial, à atuação do Movimento Negro Unificado de SC e de alguns pesquisadores<sup>6</sup>, por meio de muita luta, possibilitaram que a comunidade quilombola São Roque alcançasse sua certificação. Segundo Brustolin (2009), a comunidade iniciou seu processo de reconhecimento e de delimitação territorial em 2004, com a expedição da certificação pela FCP e com a ins-

---

<sup>5</sup> Artigo 68 do Ato das disposições constitucionais transitórias (ADCT) da Constituição da República Federativa do Brasil: “Aos remanescentes das comunidades dos quilombos que estejam ocupando suas terras é reconhecida a propriedade definitiva, devendo o Estado emitir-lhe os títulos respectivos” (BRASIL,1988). Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 27 ago. 2020.

<sup>6</sup> Os membros da comunidade sempre relatam a presença da socióloga e pesquisadora Cidia Brustolin como muito importante nesse processo.

talação de procedimento administrativo junto ao Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) de Santa Catarina. Ainda segundo a autora, em 2005, o Incra oficializou um contrato com o Núcleo de Estudos de Identidade e Relações Interétnicas (Nuer) e com a UFSC, para a realização de um estudo sócio-histórico e antropológico na área. Esse estudo foi apontado, naquele momento, como tendencioso pelo Instituto Chico Mendes da Biodiversidade (ICMBio).

O território da comunidade encontra-se em sobreposição, devido à criação dos Parques Aparados da Serra em 1959 e da Serra Geral em 1972. As áreas dos parques que foram demarcadas abrangem o território quilombola. Seis famílias tiveram restrições em suas roças e moradias; por muito tempo, o órgão federal pressionou para a remoção compulsória dessas. Porém, depois da assinatura do termo de compromisso entre a comunidade e o ICMBio, em 2017, já se tem um outro olhar sobre a questão, embora o termo estabeleça algumas restrições para a utilização de roças, cultivos e uso de maquinários na agricultura. Podemos observar, nesse contexto, como o racismo institucional sempre coloca pessoas de grupos raciais ou étnicos discriminados em situação de desvantagem no acesso aos seus direitos gerados pelo Estado e por demais instituições e organizações.

Contudo, mesmo com a certificação e com o laudo antropológico realizado e entregue à comunidade, o processo de titulação e regularização do território do quilombo São Roque ainda está em vias de tramitação. A finalidade do processo de regularização fundiária é assegurar aos remanescentes da comunidade de quilombo São Roque a concretização dos seus direitos coletivos de propriedade e posse, de acordo com o que está previsto no Artigo 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias da Constituição Federal e no Decreto n. 4.887 de 2003a.

Desde o Decreto n. 4.887/2003, as comunidades quilombolas são definidas por meios de critérios de autodefinição identitária e de reconhecimento de suas heranças ancestrais na escravidão. No Art. 3º, diz que “a caracterização dos remanescentes das comunidades dos quilombos será atestada mediante autodefinição da própria comunidade”

(BRASIL, 2003b). Assim, esse critério passou a ter ampla relevância na identificação destas comunidades.

Com o andamento das pesquisas (mestrado e doutorado), pode-se observar que muitos dos moradores do quilombo São Roque utilizam a autodefinição de remanescentes de quilombos em diversos momentos, sendo que um desses está na constituição de identidade. Seu Vilson Omar da **Silva** se identifica dessa forma: “eu sou Vilson Omar da **Silva** remanescente de quilombo”. É nesse sentido que a reconsideração da experiência dos atores sociais adquire toda sua significação, cabendo aos moradores das comunidades e não ao Estado, autodefinirem-se como remanescentes de quilombos.

Os remanescentes de quilombos tanto os das áreas urbanas, como os das áreas rurais são grupos que possuem trajetória histórica própria, com diferentes situações de origem, a exemplo de doações de terras realizadas a partir da desagregação de monoculturas; compra de terras pelos próprios sujeitos, com o fim do sistema escravista; terras obtidas em troca da prestação de serviços; ou áreas ocupadas no processo de resistência negra. Na comunidade estudada, a aquisição da terra ocorreu por meio de terras devolutas. Segundo a Lei de Terras de 1850:

Art. 3º São terras devolutas são: § 1º As que não se acharem aplicadas a algum uso publico nacional, provincial, ou municipal. § 2º As que não se acharem no domínio particular por qualquer titulo legitimo, nem forem havidas por sesmarias e outras concessões do Governo Geral ou Provincial, não incursas em comisso por falta do cumprimento das condições de medição, confirmação e cultura. § 3º As que não se acharem dadas por sesmarias, ou outras concessões do Governo, que, apesar de incursas em comisso, forem revalidadas por esta Lei. § 4º As que não se acharem ocupadas por posses, que, apesar de não se fundarem em titulo legal, forem legitimadas por esta Lei. (BRASIL, 1850).

Sabemos que, em todos os casos, o território é a base da reprodução física, social, econômica, cultural e da coletividade, independentemente das áreas em que se encontram.

No percurso dessa caminhada com a comunidade, podemos identificar que os remanescentes do quilombo São Roque são populações tradicionais que historicamente conservam um modo de vida distinto dos demais grupos sociais, baseado na cooperação, na troca de dias de trabalhos, na ligação própria com a terra, no equilíbrio com a natureza, conservando uma relação de interação e reverência com os seus ciclos, especialmente, com o território que guarda as reminiscências de seus ancestrais. “Aqui nossa mãe enterrou nosso umbigo, ali ela assava pão” (Dirceu Nunes da **Silva**, morador da comunidade, 2017). As festas, as práticas agrícolas, a música, os modos de fazer são atividades desenvolvidas pelas populações tradicionais remanescentes dos quilombos que remontam à cultura de seus antepassados.

Para Arruti (2008, p. 2), o termo *remanescente de quilombos* define grupos que desenvolveram práticas de resistência na manutenção e na reprodução de seus modos de vida característicos num determinado lugar, cuja identidade se define por “[...] uma referência histórica comum, construída a partir de vivências e valores partilhados”.

No decorrer das pesquisas, observou-se que essas vivências estão presentes em diversos aspectos da comunidade. No sistema de grotas<sup>7</sup>, nas práticas dos *pixurus*, na conservação das sementes crioulas. Os quilombolas do São Roque possuem formas específicas de se relacionar com a terra, com a produção das roças coletivas, nas relações sociais, nos espaços comuns e na valorização de traços culturais. Ressaltam a importância da categoria *território*, que, para esses sujeitos, está impregnado de significações identitárias. Têm uma forma singular de ver o mundo, possuem um estilo único de nos receber em suas casas, de ofertar e compartilhar seus alimentos e de nos envolver com suas conversas. Os elementos que pontuamos aqui, vivenciados na comunidade, entendemos como uma proposta, uma oportunidade para refletirmos sobre outras realidades, de sonharmos com outros mundos nos quais estes sujeitos formam parte de um todo, buscando um equilíbrio com a natureza e com os demais seres, não deixando de considerar a

---

<sup>7</sup> Como o sistema de grotas e os *pixurus*. Para saber mais, ver: Christóvão (2017).

alteridade, mesmo diante das dificuldades e do fantasma do desenvolvimento que redefine.

Entendemos que a expressão *remanescentes de quilombos* é colocada de forma ambígua, dúbia nos documentos jurídicos, pois a identidade desses povos nos dias atuais, ligados a um passado, em um presente que na maioria das vezes os inviabiliza, os quilombolas do São Roque vivem em uma constante agonia, entre uma identidade histórica que os constitui, e uma constante ameaça à sua própria existência. É nesse contexto que as populações quilombolas se encontram no atual momento. Muitos associam o quilombo de hoje ao modo de vida do período escravista.

## “AQUI É TERRITÓRIO QUILOMBOLA, NO CAUSO”!

De modo geral, as comunidades tradicionais vêm por séculos sofrendo alterações em seus traços culturais e tem seus espaços geográficos modificados. Esse processo decorre devido à dissolução das suas características, sucedidos por elementos de uma sociedade centrada no consumismo e no individualismo.

Não é nosso intuito nesse artigo abordar as mais diferentes definições de território, mas podemos mencionar alguns autores que abordam esse conceito e nos auxiliam na sua interpretação. Para este estudo, nos pautamos pela definição de Milton **Santos** (1999) segundo o autor território tem que ser entendido como o território usado, não o território em si. O território usado é o chão mais a identidade. A identidade é o sentimento de pertencer àquilo que nos pertence. O território é o fundamento do trabalho, o lugar da residência, das trocas materiais e espirituais e do exercício da vida (**SANTOS**, 1999, p. 8).

Para Raffestin (1993), o território forma-se a partir do espaço, é o resultado de uma ação conduzida por um ator sintomático em qualquer nível. Se pensarmos de acordo com o autor, as comunidades remanescentes de quilombo são espaços construídos conforme os objetivos e interesses dos quilombolas, uma vez que, ao se apropriar do espaço real ou abstrato, territorializam-no.

Com relação à definição dos elementos que constituem o território quilombola, o Decreto n. 4.887/2003 dispõe que: “são terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombos as utilizadas para a garantia de sua reprodução física, social, econômica e cultural”. O Decreto concebe as comunidades quilombolas como territórios de resistência cultural dos quais são remanescentes os grupos étnico-raciais que assim se identificam. Com trajetória própria, dotados de relações territoriais específicas, com presunção de ancestralidade negra relacionada com a luta contra a opressão histórica sofrida, esses grupos se autodeterminam comunidades de quilombos, dados os costumes, as tradições e as condições sociais, culturais e econômicas específicas que os distinguem de outros setores da coletividade nacional. O Decreto apresenta, portanto, uma dimensão de existência atual dessas comunidades.

O território, na abordagem dos moradores do quilombo São Roque, é construído a partir da apropriação do espaço; é o espaço que foi transformado historicamente pelos seus ancestrais. Ainda na abordagem de Raffestin (1993), o território não poderia ser nada mais que o produto dos atores sociais.

Haesbaert (2009) menciona sobre como é amplo o conceito de território:

Território e territorialidade, por dizerem respeito à espacialidade humana, têm certa tradição também em outras áreas, cada uma com enfoque no território, em uma determinada perspectiva. Enquanto o geógrafo tende a enfatizar a materialidade, em suas múltiplas dimensões [...] a Ciência Política enfatiza sua construção a partir das relações de poder [...] a Economia, que prefere a noção de espaço à de território, percebe-o muitas vezes como um fator locacional ou como uma das bases da produção (enquanto força produtiva); a Antropologia destaca a sua dimensão simbólica [...] a Sociologia o enfoca a partir de sua intervenção nas relações sociais, em sentido amplo, e a Psicologia, finalmente, incorpora-o no debate sobre a construção da subjetividade ou identidade pessoal, ampliando-o até a escala do indivíduo. (HAESBAERT, 2009, p. 37).

No caso aqui, as atrizes/atores são as moradoras/es que, ao longo dos séculos, forjaram um território de liberdade. Esse território é resultado das territorialidades efetivadas por mulheres e homens que, ao longo de cinco gerações, vêm-se constituindo no Vale da Pedra Branca. Das cinco gerações, aqui destacamos as famílias Nunes, Monteiro e Fogaça, que se localizavam às margens dos rios São Gorgonho, Faxinalzinho, Josafaz e Mampituba e permanecem até os dias atuais. Essa é a primeira grande referência territorial que organiza o espaço na comunidade São Roque. Seu Dirceu Nunes da **Silva** ressalta que a “Pedra Branca é território quilombola”. Apresenta-nos traços dessa definição, como sendo um lugar não de escravas/os fugidas/os, mas de dependência recíproca, de convivência, de coletividade, de respeito às definições territoriais pelo sistema de grotas. Grotas são erosões feitas pelas chuvas nos morros ocasionando uma demarcação natural, que utilizam para definirem seus espaços territoriais.

## O PRIMEIRO CONTATO COM A PEDRA BRANCA

---

**Figura 1** – Rocha basáltica que dá nome a comunidade da Pedra Branca



Fonte: Acervo da pesquisadora

Antes mesmo de contatar e de conhecer pessoalmente a comunidade, já se tinha conhecimento da sua existência por meio de relatos dos

moradores da cidade. No final da década de 1980 e início dos anos de 1990, eram denominados pelos moradores da cidade de Praia Grande, como *as/os negras/os da Pedra Branca*, muitos desconheciam a existência de remanescentes de quilombos na cidade.

No decorrer das pesquisas, observou-se que esse desconhecimento era proposital, na verdade, não só conheciam como utilizavam a sua força de trabalho, seus serviços na retirada de palanques da mata, para colocar veneno nas roças, na colheita do tabaco, trazer o gado dos campos de Cima da Serra, para o abate nos matadouros da cidade e na entrega de encomendas de plantas medicinais retiradas da mata. O desconhecimento proposital ocasionou a negação da identidade destes moradores, ou seja, a “naturalização da condição subalterna dessas comunidades” (MIRANDA, 2018, p. 198). Entendemos que esse desconhecimento é uma forma de racismo disfarçado que, segundo Lélia **González** (1988a, p. 72-73), é onde “prevalecem as ‘teorias’ da miscigenação, da assimilação e da ‘democracia racial [...] a crença historicamente construída sobre a miscigenação criou o mito da inexistência do racismo em nosso país”. O racismo redefine as trajetórias dos sujeitos em questão.

Negligenciados pela sociedade e pelas autoridades locais, continuamente estiveram à mercê e expostos à exploração, segregados por meios de práticas preconceituosa e racista. Não bastou serem esquecidos pelo Estado brasileiro, que, somente com a Constituição de 1988, é que tiveram seus direitos reconhecidos no Ato das Disposições Constitucionais Transitórias (ADCT, 68). Ainda assim, tem quem questione sua identidade, ou que apenas enxergam as terras do Brasil sob o olhar do mercado e que não reconheceram a legitimidade desse direito. Desses que questionam, podemos dizer apenas que nunca conheceram um quilombo, precisamos refletir sobre esse lugar de ignorância, pois, se pensarmos assim, estará desresponsabilizando essas pessoas do compromisso de se assumirem como racista, de discutir uma sociedade plural e de considerar as identidades múltiplas da nação brasileira. No Brasil, segundo Kabengele **Munanga** (2008, p. 85) em “[...] momento algum se discutiu a possibilidade de consolidação de uma sociedade plural”.

O convite para conhecer o quilombo São Roque, em 2010, veio por meio de uma técnica da Epagri, que já vinha desenvolvendo um trabalho significativo com as mulheres da comunidade. Agora a instituição estava com um projeto de construção de uma casa, para que homens e mulheres da comunidade se pudessem encontrar e trazer os *griots*<sup>8</sup> para contar suas histórias; um local de divulgação e de comercialização de seus trabalhos artesanais, culturais, produtos agrícolas. Lugar para rememorar seu passado e ressignificar elementos que fomentam o pertencimento e a identidade quilombola, um espaço político de transformação, de um modo de vida livre, autônomo, próprio, fundamentado nas suas referências culturais.

No decorrer do projeto da Epagri, reforçou-se a tese de que o processo de educação, em sua concepção mais ampla, além de capacitar profissionalmente, transforma as relações sociais. A resistência, as lutas permitiram às/aos moradoras/es da Pedra Branca a reprodução de suas práticas culturais, como a cultura das sementes crioulas e os conhecimentos das plantas medicinais que a mata os oferece. No caso das sementes crioulas, os moradores costumam separar, guardar, todos os anos, um pouco do que colhem para plantar no ano seguinte. Essa prática já vem sendo desenvolvida há quase cem anos. Alguns moradores deixaram de guardar as sementes, pois foram induzidos a comprar as sementes híbridas, sob alegação de que as suas não produziam tanto quanto as industrializadas. E, com isso, acabaram perdendo essa prática que lhes foi deixada pelos seus ancestrais. Segundo os moradores, ao plantar as sementes híbridas, elas acabaram-se misturando como as suas e se “castiçaram”, ou seja, houve uma modificação na genética das sementes.

Nessa relação que estabelecemos ao longo desses anos, entende-se que, se hoje existem territórios quilombolas é porque, em um dado momento, no processo histórico, um determinado grupo posicionou-se valendo de uma correlação de forças políticas favoráveis e estabeleceu um direito que fez multiplicar os sujeitos sociais e as disputas

---

<sup>8</sup> Para saber sobre os *griots*, ver: Silva (2013).

territoriais. Uma das maiores expectativas da comunidade é a titulação do seu território.

Nas representações construídas a respeito das comunidades remanescentes de quilombos, prevalecia a ideia de que as comunidades quilombolas eram territórios de negras/os que buscaram, no aquilombamento, um lugar de refúgio, de isolamentos. Embora saibamos que, nem sempre, o aquilombamento constituía-se como alternativa de protesto, ao longo do percurso da pesquisa com a comunidade quilombola São Roque, por meio de estudos mais atualizados, problematizaram-se as complexas dimensões que envolveram as histórias dos quilombos no Brasil<sup>9</sup>, refletindo-se como os quilombolas interagiram com a sociedade escravista. Em nossa perspectiva, entendemos o quilombo como elemento diaspórico; o quilombo não é uma resposta ao sistema escravista, apenas é também o direito de existir em toda a sua plenitude. A definição de Abdias do **Nascimento** (2019) corrobora essa perspectiva “[...] quilombo não significa escravo fugido. Quilombo quer dizer reunião fraterna e livre, solidariedade, convivência, comunhão existencial” (**NASCIMENTO**, 2019, p. 289-290).

A pesquisa nos possibilitou refletir sobre esse mundo recriado pelos quilombolas, e com isso, foi possível identificar os diversos aspectos das suas vidas sociais, econômicas e culturais, assim como as transformações nas suas relações enquanto grupo. Aprendeu-se com a comunidade que é possível conviver com as diferenças, respeitar o outro e lutar por aquilo que é de interesse comum.

A metodologia utilizada para a pesquisa é a qualitativa. O método foi-se constituindo na relação entre a experiência do lugar e as categorias que surgem da pesquisa científica. A pesquisa qualitativa é utilizada como um caminho estratégico para levantamento das demandas e necessidades em cumprir com nossos objetivos. Selecionou-se a pesquisa qualitativa, porque procura-se estabelecer uma interação direta para compreender os fenômenos estudados

---

<sup>9</sup> Para aprofundar o estudo referente à historiografia da escravidão, na última década do século XX, podemos mencionar: **NASCIMENTO**, 2018; **MUNANGA**, 2008; **CARDOSO**, 1988; **MOURA**, 1988; **CASTRO**, 1998; **CHALHOUB**, 1990; **LARA**, 1988; **REIS**; **SILVA**, 1989; **SLENES**, 1988, 1999.

Minayo (1994, p. 22) caracteriza a pesquisa qualitativa da seguinte forma:

Com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Podemos mencionar que esse tipo de abordagem se aprofunda no mundo dos significados das ações e relações humanas, não perceptíveis em equações médias e estatísticas.

Como referência para o trabalho com a história oral, utilizam-se os autores como De Figueiredo; Amado Ferreira (2006), Meihy (2005) e Alberti (2005), que nos auxiliam no entendimento do uso da história oral como metodologia interpretativa, dos dados coletados em trabalho de campo, com observações na comunidade e em entrevistas semiestruturadas. Remonta-se a aspectos significativos dessa trajetória buscando demonstrar as influências dessa interação para a formação acadêmica, profissional e pessoal da pesquisadora. Durante esse período, estabelecemos um diálogo constante com os membros da comunidade, e percebeu-se que precisamos fomentar pesquisas que visem compartilhar e potencializar os saberes localizados, para construir alternativa centrada no sujeito, para potencializar os conhecimentos produzidos na comunidade e que não os inviabilize, fortalecendo, desse modo, suas relações dentro do próprio grupo e contribuindo para o processo de emancipação social dos sujeitos envolvidos.

A história oral é composta de ferramentas teórico-metodológicas que podem proporcionar a tessitura do texto narrativo. Os diálogos estabelecidos com os moradores da comunidade são conjuntos de fios de memória que compõem a trama, tais fios abordaremos no decorrer da escrita da tese. A escolha da história oral é movimento que se traduz na possibilidade de construir narrativas históricas que queremos contar. Pressupõe também mostrar as ferramentas teórico-metodológicas necessárias para a construção do objeto em estudo.

Garrido (1993, p. 40) destaca que:

Um dos aspectos mais interessantes do uso de fontes orais é que não apenas se chega a um conhecimento dos fatos, mas também à forma como o grupo os vivenciou e percebeu. É de importância capital resgatar a subjetividade, mas é um grave erro passar a confundi-la com fatos objetivos. Esta aproximação crítica ao testemunho oral consegue-se mediante dois procedimentos de caráter interativo: um, com a documentação escrita existente, e outro, com o resto do corpus de documentos orais.

Por isso a importância de se estabelecer uma relação dialética entre os diversos tipos de fontes. Acredita-se que é necessário cruzar as fontes, pois a subjetividade presente nos depoimentos orais também é outro ponto questionado por seus críticos. A esse respeito, Michel Pollak (1989) entende que a questão da subjetividade não deve ser encarada apenas como contraposição à objetividade, tão propalada pelos defensores do uso das fontes escritas. Para esse autor, o interessante, na subjetividade dos depoentes, está na condição de perceber as pluralidades que determinados contextos históricos apresentam.

Entendemos que a história oral é muito mais que uma metodologia que tem, como preocupação, as experiências de gravação, transcrição e conservação de entrevistas e todo o aparato que o cerca. Para a pesquisa realizada na comunidade, a história oral estabelece uma relação original entre a/o pesquisadora/or e os sujeitos da pesquisa. Precisamos problematizar as fontes orais e refletir sobre elas de modo que possamos sintetizar os conhecimentos ao longo da pesquisa; não se pode limitar a apenas divulgar as entrevistas sem ter realizado uma análise.

Algumas falas das/dos entrevistadas/os utilizadas para a pesquisa comportam a versão integral das entrevistas, com escrita inteligível, de modo que se preserve o tipo de linguagem, particularidades do modo de falar da comunidade, ou mesmo terminologias utilizadas pelos entrevistados. Não podemos esquecer que o texto elaborado a partir das entrevistas é matéria-prima e não informação elaborada. Portanto a potencialidade desse método permanece aberta hoje e no futuro, enquanto possamos exercitar a habilidade humana de aprender a escutar.

A autora Verena Alberti (1989) argumenta que a história oral não é e não pertence a um domínio estrito do conhecimento, por não pertencer mais “à história do que à antropologia, ou às ciências sociais, nem tampouco que ela seja uma disciplina específica das ciências humanas”. Para a autora, a especificidade da história oral “[...] está no próprio fato de se prestar a diversas abordagens, de se mover num terreno pluridisciplinar.” (ALBERTI, 1989, p. 1-2).

Entendemos que a história oral precisa dialogar com muitos conhecimentos e saberes produzido no interior das comunidades, que são transmitidos oralmente, de geração em geração, constituindo, desse modo, uma tradição oral. A oralidade da comunidade estudada preserva a sua cultura, como a prática do pixuru, do armazenamento das sementes crioulas e de sua história. No que diz respeito às comunidades quilombolas, a preservação de suas tradições garante-lhes manutenção de sua identidade e maior participação na sociedade e melhores condições na luta por direitos. A oralidade presente na comunidade quilombola é um elemento de extrema importância, pois, a partir da história que se vive e que se ouve contar entre os seus, reflete-se sobre a própria história e a história do país, faz-nos pensar criticamente sobre os direitos negados e sobre as possibilidades de alcançá-los.

No decorrer dessa trajetória, podemos mencionar que o conhecimento da comunidade e de seus membros e a presença efetiva, em momentos distintos, possibilitou-nos conhecer e acompanhar, participar de suas rotinas, modo de vida, das relações estabelecidas, dos detalhes e das situações cotidianas das famílias quilombolas. A observação e o convívio com os membros da comunidade nos possibilitaram compreender o sentido dado pelos quilombolas para as práticas de autoconsumo, comercialização de seus produtos e nas suas manifestações culturais, festivas e religiosas.

Essas observações foram sendo feitas e refletidas ao longo do percurso, e a metodologia participante dá-nos embasamento porque esse tipo de pesquisa está envolvido com a realidade e, por isso, é preciso destacar que a construção das ações que possibilitaram um novo saber tem, como parceira, a colaboração da própria comunidade a ser estudada.

## Segundo Carlos Rodrigues Brandão:

A pesquisa participante não cria, mas responde a desafios e incorporar-se em programas que colocam em prática novas alternativas de métodos ativos em educação e, de maneira especial, de educação de jovens e adultos; de dinâmicas de grupos e de reorganização da atividade comunitária em seus processos de organização e desenvolvimento; de formação, participação e mobilização de grupos humanos e classes sociais antes postas à margem de projetos de desenvolvimento socioeconômico, ou recolonizadas ao longo de seus processos. (BRANDÃO, 2007, p. 10).

Ou seja, segundo o autor, uma pesquisa é “participante” não porque atores sociais populares participam como coadjuvantes dela, mais porque ela se projeta, realiza, desdobra-se através da participação ativa e crescente de tais atores.

A imagem que apresentamos a seguir é referente ao dia da construção de um forno de barro, que esteve presente na vida de muitos dos moradores da comunidade, era uma realidade dos seus antepassados. Um costume que gostariam de retomar, usar o forno para assar o pão de milho e a rosca de polvilho na folha da bananeira. Como hoje as famílias já não são tão numerosas como no passado, decidiram fazer no centro da comunidade, para que possam usar coletivamente. Então, em um das aulas, foi trabalhado com essa ideia, discutiu-se quais tipos de solo poderiam utilizar para a construção e se esses existiam na comunidade. Feita a escolha do local para a construção, buscou-se, na mata, a madeira para fazer a base. A foto revela o momento do início desse processo.

Desse modo, entende-se que a pesquisa participante é fundamental nesse processo porque ela é como uma “[...] alternativa solidária de criação de conhecimento social, ela se inscreve e participa de processos relevantes de uma ação social transformadora de vocação popular e emancipatória.” (BRANDÃO, 2007, p. 11).

**Figura 2** – Construção da base para um forno de barro comunitário na comunidade, em 29 de novembro de 2019



Fonte: Acervo da autora

A aproximação efetiva com a comunidade se deu por meio da pesquisa participante, pois foi necessário aproximar-se das pessoas do local sem interromper sua rotina, seus afazeres diários, como: a ida à Praia Grande como eles falam (que é a ida ao centro da cidade), ir ao local onde ficam suas roças, acompanhar os mais velhos em suas tarefas, guardar as sementes, colher e torrar o café, preparar o milho para a moagem e, em seus momentos de descanso, entre uma tarefa e outra, foi possível escutá-los. Contam histórias dos seus antepassados, de como era difícil a vida quando eram crianças. A partir da escuta e da gravação da história oral da comunidade, foi possível relacionar as narrativas dos idosos que vêm colaborando com a pesquisa, com as narrativas recontadas pelos mais novos para explicar suas práticas atuais e cotidianas.

Acredita-se que as escolhas teóricas e metodológicas contemplam o diálogo com as relações étnico-raciais, pois nesse tempo que se tem contato com a comunidade, ora como professora/or, ora como pesquisadora/or ouviram-se e gravaram-se narrativas, crenças, causos, lendas, histórias e estórias, escutaram-se confissões e denúncias. Rascunhou-se, à mão, o relato de visões de mundo, de sonhos.

Registraram-se imagens, os seus gestos entre o trabalho cotidiano “na roça” e os seus pequenos e quase invisíveis ritos. Anotaram-se suas falas e os seus silêncios. Compartilharam-se dores e alegrias. Observou-se, vivenciou-se, silenciou-se para poder ordenar os pensamentos, estudou-se, buscou-se embasamento para interpretar e por fim escrever. E, em muitos momentos, encontrou-se escuta para a trajetória que lhes apresento que não é melhor, nem mais difícil do que a que eles me relatam, mas é diferente, vivida em outro contexto em que as oportunidades me foram favoráveis.

## ESPAÇO-TEMPO DOS QUILMBOLAS: AQUI O NOSSO TEMPO É DIFERENTE!

---

Outro aspecto relevante que se pode observar, ao longo desses anos, é o espaço-tempo dos quilombolas, que não é igual ao nosso. Não podemos dizer que é melhor ou pior, apenas diferente. Eles dão outro sentido à concepção de tempo. Um tempo diferente, o tempo do trabalho, do lúdico e da religiosidade. Eles estão imbrincados na criação de um universo de saberes e fazeres que produzam múltiplas traduções e significados e não apenas formas de rotina, mas as relações diante de suas histórias, como se fizeram e fazem a partir delas. Entende-se que o tempo de ver e viver o mundo da comunidade é uma forma também de resistência ao processo de escravização dos seus antepassados; resistem e não se enquadram na norma vigente tornando-se sujeitos políticos. A resistência aqui é fundamental, pois potencializa seus valores e suas crenças. “[...] nem sempre se observa a ‘olho nu’ as manifestações afro-brasileiras presentes nas atividades religiosas, dançantes e cantantes que todos nós reconhecemos como ‘legítimas’ manifestações étnico-culturais.” (NUNES; SOUZA; MELLO, 2016, p. 43).

Dessa convivência e pesquisa junto à comunidade, escreveram-se vários relatórios que valeram artigos, entre eles o que lhes apresento, assim como a dissertação de mestrado, e estamos nos encaminhando para uma tese de doutorado. Procurou-se ter sido tão leal e respeitosa

quanto foi possível ser, ao transcrever as suas narrativas transmutadas em “minhas narrativas”.

No decorrer dessa década, compartilhamos sonhos e unimos forças para fomentá-los e concretizá-los num projeto de educação para a comunidade, como o projeto de Educação Escolar Quilombola, que passou a acontecer na comunidade, em agosto de 2017.

A proposta de educação escolar quilombola pensada para a comunidade quilombola São Roque vem sendo refletida e aplicada com base em dois eixos temáticos. A territorialidade e a ancestralidade, presentes nas narrativas dos sujeitos, no intuito de construir metodologias que proporcionem aprendizagem tendo como base elementos referentes à realidade local da comunidade. Georgina Helena Lima **Nunes** (2006) argumenta que pensar educação quilombola não significa o afastamento de um debate mais amplo sobre a educação da população negra no país.

A educação escolar quilombola é um direito estabelecido por lei e vem acontecendo na comunidade estudada, nos três níveis de ensino dentro da modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA), do letramento e do ensino fundamental e médio. Garante um conhecimento no espaço escolar, articulado com os saberes tradicionais e com as práticas socioculturais das populações quilombolas visando a um processo educativo que atenda às especificidades da cultura e da identidade étnico-racial dos quilombolas.

Como professora branca deste projeto, entendo que é preciso fazer um exercício diário, ininterrupto, para romper com um longo processo de alienação e de exclusão étnica e racial que se iniciou com a concepção da sociedade brasileira. Os estudos críticos sobre a branquitude têm contribuído de forma efetiva, para contextualizar o papel de pesquisadora professora branca na comunidade, e isso tem possibilitado romper com a estrutura racista presente em nosso país. Ao reconhecer o lugar de privilégio o qual me encontro, possibilitou-me refletir sobre a minha prática como docente. É um dos caminhos encontrados para a promoção do respeito à diversidade étnico-racial da qual é formada a cultura brasileira, é o reconhecimento e a valorização das culturas africanas nesse processo de formação.

O trabalho realizado como docente, na comunidade, é um meio de oferecer uma devolutiva para a comunidade, haja vista as muitas contribuições que os remanescentes do quilombo São Roque tem dado às pesquisas realizadas ao longo desses anos.

**Figura 3** – Primeiro dia que tivemos transporte escolar para os alunos da comunidade



Fonte: Acervo da pesquisadora

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Buscamos construir as estratégias da pesquisa e percebermos o quilombo como uma prática diaspórica que representa uma forma de categorização, contrapondo a epistemologia eurocêntrica. Essa foi sempre uma das grandes angústias. Seria possível estabelecer a especialidade do sujeito da pesquisa, pelo fato de estarmos envolvidos com todo o processo, arriscando-se a fazer perguntas prontas e induzindo respostas de acordo com o que perguntávamos? Porém, no decorrer da pesquisa, a realidade foi-se mostrando de outra forma e com outras possibilidades, nem sempre o que foi perguntado foi o que gostaríamos de ouvir, mas foram respostas sobre as quais pudemos refletir e

analisar. Acompanhando a evolução das suas falas, as respostas e as concepções de mundo, pode-se acompanhar os sujeitos ressignificarem cada experiência.

Tem-se aprendido muito na convivência com a comunidade, a acolhida nas casas, o café com bolo frito, a interação com as famílias, a participação das reuniões no território quilombola. Percebe-se a abrangência e a capacidade da oralidade na comunidade, tanto na fala dos *griots*, como das mulheres e na algazarra das crianças que anunciam a chegada de alguém. Assim também é na narrativa saudosa trazida por seu Pedro, que nos fala das coisas boas que tinham na comunidade, como as serenatas que embalavam o final dos *pixurus*, depois de dias de trabalho para “botar” uma roça; no final o dono da lavoura oferecia aos ajudantes umas galinhas, ou um porco para comemorar, tudo isso regado a muita música e dança.

Entende-se que pesquisar as relações étnico-raciais implica primordialmente refletir sobre a maneira de lidar com as questões que se referem à diversidade racial e cultural do país para nela intervir. Refletir e combater a naturalização do racismo e do preconceito racial.

As trocas estabelecidas entre pesquisadora e comunidade impulsionaram essa interação e fortaleceram laços, estabelecendo uma relação de proximidade e de confiança e uma troca de saberes, pois o conhecimento produzido no interior

[...] das comunidades negras é um saber que articulado as contribuições dos que estão de “fora”, pode gerar renda, produzir o desenvolvimento sustentável, preservação da cultura, enfim uma perspectiva do etnodesenvolvimento nas comunidades. (NUNES, 2006, p. 150).

Essa nova forma de construção do saber envolve práticas e expectativas sobre a vida entendida em toda a sua complexidade, percepções dos elementos que formam a nossa subjetividade e a da comunidade em que está inserida. Sabemos que a educação escolar quilombola exercerá um papel emancipatório na vida dos sujeitos da comunidade São Roque, desde que ela seja uma educação crítica, antirracista e que construa uma pedagogia desconstrutiva e de resistência.

## REFERÊNCIAS

ALBERTI, Verena. Histórias dentro da História. In: PINSKY, Carla Bassenegi (org). **Fontes históricas**. São Paulo: Contexto, 2005.

ALBERTI, Verena. **História oral**: a experiência do CPDOC. Rio de Janeiro: Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil, 1989.

ARRUTI, José Mauricio. Quilombos. In: PINHO, Araújo Osmundo; SANSONE, Livio (org.). **Raça**: novas perspectivas antropológicas. 2. ed. Salvador: Editora da UFBA, 2008.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Reflexões sobre como fazer trabalho de campo. **Sociedade e Cultura**, Goiânia, v. 10, n. 1, p. 11-27, jan./jun. 2007.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil, 1988**. Emendas Constitucionais de Revisão. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constitucao/constitucao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constitucao/constitucao.htm). Acesso em: 27 ago. 2020.

BRASIL. **Decreto n. 4.887, de 20 de novembro de 2003**. Regulamenta o procedimento para identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombos de que trata o art. 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Brasília, DF: Presidência da República, 2003a. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/2003/d4887.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2003/d4887.htm). Acesso em: 28 jul. 2020.

BRASIL. **Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2003b. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/110.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm). Acesso em: 8 jan. 2020..

BRASIL. **Lei n. 601, de 18 de setembro de 1850**. Dispõe sobre as terras devolutas no Império, e acerca das que são possuídas por título de sesmaria sem preenchimento das condições legais. Bem como por simples título de

posse mansa e pacífica; e determina que, medidas e demarcadas as primeiras, sejam elas cedidas a título oneroso, assim para empresas particulares, como para o estabelecimento de colônias de nacionais e de estrangeiros, autorizado o Governo a promover a colonização estrangeira na forma que se declara. Brasília, DF: Presidência da República, 1950. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/10601-1850.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/10601-1850.htm). Acesso em: 8 jan. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Conselho Nacional de Educação (CNE). **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica**. Brasília, DF: MEC/CNE, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: MEC, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais**. Brasília, DF: SECAD, 2006.

BRASIL. Ministério do Meio Ambiente (MMA). Instituto Chico Mendes de Conservação da Biodiversidade (ICMBio). **Portal virtual**. [2020?]. Disponível em: <http://www.icmbio.gov.br/portal>. Acesso em: 10 jan. 2020.

BRUSTOLIN, Cíndia. **Reconhecimento e desconsideração**: a regularização fundiária dos territórios quilombolas sob suspeita. 2009. Tese (Doutorado em Sociologia) – Programa de Pós-Graduação em Sociologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009. 277 f. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/26194/000753416.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 10 dez. 2020.

BOLETIM INFORMATIVO NUER. Fundação Cultural Palmares. Coordenação: Ilka Boaventura Leite. Regulamentação de terras de negros no Brasil. **Boletim Informativo NUER**: Núcleo de Estudos sobre Identidade e Relações Interétnicas, Florianópolis, v. 1, n. 1, p. 1-158, 1997.

CARDOSO, Ciro Flamarion Santana (org.). **Escravidão e abolição no Brasil**: novas perspectivas. Rio de Janeiro, Zahar, 1988.

CARDOSO Lourenço. Retrato do branco racista e anti-racista. **Reflexão e Ação**: Rev. Programa de Pós-Graduação em Educação – (Mestrado e Doutorado), Santa Cruz do Sul, v. 18, n. 1, p. 46-76, 2010.

CASTRO, Hebe Maria Mattos de. **Das cores do silêncio**: os significados da liberdade no Sudeste escravista, Brasil, Século XIX. Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 1998.

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

CHRISTÓVÃO, Sílvia Regina Teixeira. **Festa, música e memória na Comunidade Quilombola de São Roque (SC) e os vetores de uma identidade étnica como demarcação de território e pertencimento**. 2017. Dissertação (Mestrado em História) – Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2017. 216 f. Disponível em: <https://bit.ly/2LdHE09>. Acesso em: 24 jan. 2020.

EMPRESA DE PESQUISA AGROPECUÁRIA E EXTENSÃO RURAL DE SANTA CATARINA (EPAGRI). **Modelo de excelência em pesquisa agropecuária, extensão rural e gestão**. [2020?]. Disponível em: <https://www.epagri.sc.gov.br/index.php/a-epagri/quem-somos/>. Acesso em: 9 dez. 2020.

DE FIGUEIREDO, Janaina P. Amado Baptista; FERREIRA, Marieta De Moraes (org.). **Usos e abusos da história oral**. 8. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2006.

FUNDAÇÃO CULTURAL PALMARES. **Portal virtual**. [2020?]. Disponível em: <http://www.palmares.gov.br/>. Acesso em: 27 jul. 2020.

GARRIDO, loan del Alcazar i. As fontes orais na pesquisa histórica: uma contribuição ao debate. **Rev. bras. Hist.**, São Paulo, v. 13, n. 25/26, p. 33-54, ago. 1993.

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

GONZÁLEZ, Lélia. Por um feminismo afrolatinoamericano. **Rev. Isis Intern.**, Santiago, v. 9, p. 133-141, 1988b.

HAESBAERT, Rogério. **O mito da desterritorialização**: do fim dos territórios à multiterritorialidade. 4ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2009.

LARA, Sílvia Hunold. Escravidão, cidadania e história do trabalho no Brasil. **Projeto História**: Rev. do Programa de Estudos Pós-Graduados de História, São Paulo, n. 16, p. 25-38, fev. 1998,

MEIHY, José Carlos Sebe Bom. **Manual de história oral**. São Paulo: Loyola, 2005.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 1994.

MIRANDA, Sirley Aparecida de. Quilombos e Educação: identidades em disputa. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 34, n. 69, p. 193-207, maio/jun. 2018.

MOURA, Clóvis. **Sociologia do negro brasileiro**. São Paulo: Ática, 1988.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

NASCIMENTO, Abdias. **O Quilombismo: documentos de uma militância pan-africanista**. 3. ed. rev. São Paulo: Perspectiva, 2019.

NUNES, Georgina Helena Lima. Cartografias do Sul e pedagogias para uma educação escolar quilombola. In: NUNES, Georgina Helena Lima; SOUZA, Edileuza Penha de; MELO, Wilivane Ferreira de. **Memória, territorialidade e experiência de Educação Escolar Quilombola**. Pelotas: Editora da UFPel, 2016. p. 159-180.

NUNES, Georgina Helena Lima. Educação Quilombola. In: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD). **Orientações e ações para a Educação Étnico-Raciais**. Brasília, DF: MEC/SECAD, 2006. p. 157-161.

POLLAK, Michael. Memória, Esquecimento, silêncio. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, p. 3-15, 1989.

RAFFESTIN, Claude. **Por uma geografia do poder**. São Paulo: Ática, 1994.

REIS, João José; SILVA, Eduardo. **Negociação e conflito: a resistência negra no Brasil escravista**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

RIBEIRO, Djamila. **O que é lugar de fala?** Belo Horizonte: Letramento, 2017. (Coleção Feminismos Plurais).

ROCHA, Maria Elizabeth Guimarães Teixeira. O Decreto 4887 e a regulamentação das terras dos remanescentes das comunidades dos quilombos. **Boletim Informativo do Nuer**: Territórios Quilombolas: reconhecimento e titulação das terras, Florianópolis, v. 2, n. 2, p. 97-102, 2005.

SANTA CATARINA. **Política de Educação Escolar Quilombola**. Florianópolis: Secretaria de Estado da Educação, 2018.

SANTILLI, Juliana. Povos indígenas, Quilombolas e populações tradicionais: a construção de novas categorias jurídicas. *In*: RICARDO, Fany (org.). **Terras indígenas & unidades de conservação da natureza**: o desafio das sobreposições. São Paulo: ISA, 2004. p. 42-49.

SANTOS, Milton. Território e dinheiro. **Rev. GEOgraphia**: Programa de Pós-Graduação em Geografia – UFF/AGB, Niterói, v. 1, n. 1, p. 7-13, 1999.

SILVA, Celso Sisto. Do griô ao vovô: o contador de histórias tradicional africano e suas representações na literatura infantil. Dossiê: Voz e Interculturalidade. **Nau Literária**, Porto Alegre, v. 9, n. 2, p. 1-13, 2013.

SLENES, Robert W. Histórias do Cafundó. *In*: VOGT, Carlos; FRY, Peter. Colaboração de Robert Slenes. **Cafundó**: A África no Brasil: linguagem e sociedade. São Paulo: Companhia das Letras, 1996. p. 37-102.

SLENES, Robert W. **Da senzala uma flor**: esperanças e recordações na formação da família escrava. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

# ESCUTA E COMPREENSÃO NUMA PROPOSTA DE PESQUISA SOBRE LETRAMENTO POLÍTICO

Zâmbia Osório dos Santos<sup>1</sup>

## PRIMEIRAS PALAVRAS

---

Este texto é resultado de um exercício reflexivo de uma experiência distanciada no tempo<sup>2</sup>. Trata-se de uma reflexão desenvolvida na pesquisa de mestrado, que resultou na dissertação *Quando o texto fala: narrativas de Lenira Maria De Carvalho, uma mulher negra, trabalhadora doméstica*, defendida em 2018. Naquele momento, nosso objetivo foi analisar a trajetória de letramento político na vida de **Lenira Maria de Carvalho**<sup>3</sup>, mulher negra e trabalhadora doméstica e, a partir dis-

---

<sup>1</sup> Educadora e doutoranda no Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), integrante dos grupos de pesquisa LITERALISE e Alteritas. E-mail: [zambia.osorio@gmail.com](mailto:zambia.osorio@gmail.com)

<sup>2</sup> Nossas elaborações teóricas não são isentas de interações com a gramática colonial que organiza nossa existência, destacando racismo e sexismo, produzidos nas condições históricas e que, a partir da língua, materializam suas formas de dominação. Desafiemo-nos a produzir diálogos a partir dessa gramática, mas também a faturando, no uso constante do feminino nas elaborações.

<sup>3</sup> Depois da leitura de *Epistemologia insubmissa feminista negra decolonial*, de Angela **Figueiredo** (2020), optou-se por seguir o grifo *black* neste trabalho como uma escolha editorial.

so, perceber como ela realiza suas leituras da realidade e suas produções textuais.

**Figura 1** – Lenira Maria de **Carvalho** no Seminário “Paz é Segurança Humana e Justiça”, realizado no dia 15 de outubro de 2009, em Recife (PE)



Fonte: Seminário Paz é Segurança Humana e Justiça (2009)

Destaco que **Lenira** elaborava suas interpretações e teorizações partindo de movimentos próprios e autônomos, considerando suas experiências e produzindo saberes com coerência e com uma epistemologia própria, sem ter acesso a espaços acadêmicos ou de educação universitária.

A proposta da pesquisa intencionava visibilizar exatamente esses sentidos epistemológicos para o momento que vivenciamos – ainda hoje – nos espaços acadêmicos e de divulgação de conhecimentos. Espaço onde corpos e epistemologias, que não se inserem na narrativa da ciência hegemônica, por muito tempo, tiveram acessos cerceados, atualmente têm fôlego, presença e trazem consigo outras narrativas, diversas epistemologias e metodologias.

É nesse contexto que me insiro como pesquisadora, onde me faço como curiosa de todas as coisas, com um desejo constante de conhecer mais, saber mais, um anseio de quem tem fome por se reconhecer nas narrativas, identificar-se nos referenciais teóricos e, ao mesmo tempo, reivindicar um sistema de referência partilhado pela diáspora negra

que se choca com um mundo branco de homens que compõem uma suposta cisheterormatividade.

De fato, essa condição foi possibilitada ao grupo do mundo branco pelo poder de construir conhecimento e validá-lo, enquanto corpos racializados estiveram submetidos aos seus projetos de sociedade, garantindo suas existências na forma do trabalho que alimentou, vestiu e serviu, em um constante atravessamento de raça e gênero que é demarcação de relações assimétricas de poder e das formas desiguais de produção do mundo, da vida e do conhecimento.

Essa consciência sobre a desigualdade de produção de conhecimento validado hegemonicamente como científico também motivou muitas de minhas escolhas: duvidar de referenciais teóricos com exclusividade branca; falar sem abdicar da suposta linguagem coloquial enquanto teço elaborações teóricas em espaços acadêmicos; e dialogar com mulheres trabalhadoras que escreveram suas histórias, foram algumas das motivações pessoais e que, até hoje, acompanham-me nas formulações das premissas básicas para a pesquisa científica.

Esse argumento fundamentalmente expressa a forma com que promovo transgressões (bell **hooks**<sup>4</sup>, 2013), na condição de negra e de mulher, numa busca constante por contemplar, neste debate, justiça cognitivas, principalmente para as populações que integro. Contudo essa intenção não chega isolada, desde o início da pós-graduação carregava comigo, embaixo do braço, na forma dos livros e de referências, trabalhadoras-autoras (**SANTOS**, 2018), como, por exemplo, Francisca Souza da **Silva**, no livro *Ai de vós!: diário de uma doméstica* (1983), Cícera Fernandes de **Oliveira**, em *Cícera um destino de mulher: autobiografia duma emigrante nordestina, operária têxtil* (1981) e Lenira Maria de **Carvalho**, com *Só a gente que vive é que sabe: depoimento de uma doméstica* (1982) e *A luta que me fez crescer* (2000).

O projeto era imenso assim como minha intenção. O processo de recorte da pesquisa foi como cortar na carne, pois o sentimento que movia a produção desse saber fazia parecer que era impossível falar de todas elas e de outras, com a mesma qualidade e profundidade.

---

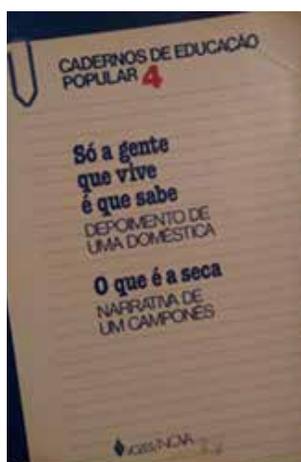
<sup>4</sup> Mantemos a forma de escrita tal como a desejada por bell **hooks**.

Trato aqui fundamentalmente de Francisca Souza da **Silva**, Cícera Fernandes de **Oliveira** e Lenira Maria de **Carvalho**, que emergiam com sensações de “deixar alguém para trás”, de como desistir de parcialidades delas e, em um contexto em que morremos aos montes, o exercício acadêmico não parecia certo porque não parecia justo.

Essa intensidade na forma de conflito, que pode parecer estranha em um contexto acadêmico, é parte da forma como compreendo a produção de conhecimento, comprometida com questões que não surgem no espaço da universidade, mas na medida em que esses corpos encharcados desse comprometimento chegam, ocupam esses lugares e problematizam a ciência por dentro, estabelecendo outras formas de conhecer (**GOMES**, 2010).

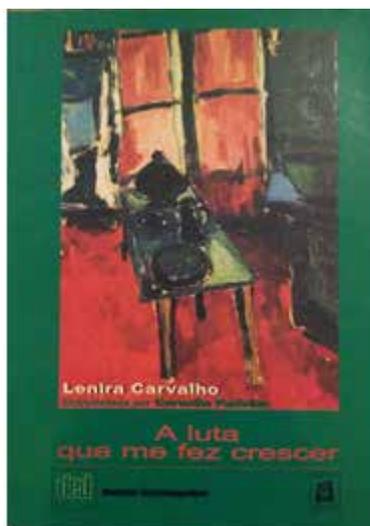
Ao longo da caminhada desta pesquisa, partilhei e aprendi, com mulheres sábias, conhecimentos que resultaram na dissertação final e compreendi o processo de produção do conhecimento, aquele que se refere de “recortar a pesquisa” não era necessariamente uma amputação, era, sobretudo, semear e ter possibilidade de elaborar, de forma profunda e potente, questões de outra ordem, de outro lugar, sobre mais uma autora-trabalhadora, que pode estabelecer conexões com tantas outras autoras-trabalhadoras em suas possibilidades de soma.

**Figura 2** – Capa do livro Cadernos de Educação Popular 4



Fonte: Acervo da autora

**Figura 3** – Capa do livro *A luta que me fez crescer*



Fonte: Acervo da autora

Foi assim que os livros *Só a gente que vive é que sabe: depoimento de uma doméstica* (1982) e *A luta que me fez crescer* (2000), de Lenira Maria de **Carvalho**, tornaram-se objetos de pesquisa e, por meio deles, segui em um processo de escuta e compreensão constante. Trago um trecho onde essa escuta se faz sobre o entendimento do que é pesquisa,

Vivemos muitos anos sendo submissas, sem participar de decisão alguma. Hoje, encontramos-nos em um contexto novo e mais amplo como é o sindicato, sobre o qual sabemos responder. Mesmo assim, às vezes, ainda acontecem situações em que terceiros se aproveitam de nós. Alguns brasileiros e estrangeiros solicitaram informações sobre nossa categoria, fizeram entrevistas conosco, levantaram dados, realizaram filmagens e nunca nos deram qualquer retorno. Defenderam suas teses ou outros trabalhos acadêmicos. Elas ganharam títulos e até prêmios, mas a gente nem sabe do resultado, do produto, não recebe mais notícia. Acho que pesquisas são importantes, mas quando não dão nenhum retorno para a gente, não passam de mera exploração de nossa boa-vontade. (**CARVALHO**, 2000, p. 138).

Trago esse trecho justamente porque, em toda caminhada da pesquisa, havia um impasse pois, nas produções de Lenira Maria de **Carvalho**, estão presentes críticas aos “intelectuais”, ela escreve que as perguntas feitas por “intelectuais” não mudam a sua realidade, além de não receber retorno sobre as suas respostas. Repetir essa história criticada por Lenira Maria de **Carvalho** era um cuidado e uma condição para propor outro modelo teórico-metodológico. Obviamente essa opção trouxe hesitações e deslocamentos. Surgia assim um compromisso que firmei com as palavras escritas em seus livros, um compromisso de responsabilização com o conhecimento que viesse a produzir e uma prática de colocar em constante dúvida/suspeita a “que” e “quem” serviria essa produção.

## COMPROMISSO

---

Compromissar-se é assumir obrigações, essas obrigações são pautadas em reconhecer a necessidade de algo. As necessidades que reconheci no compromisso da pesquisa com os livros escritos por Lenira Maria de **Carvalho** partiam de questões como o fato de que ela é uma mulher negra, assim como eu. Ela decidiu escrever sua história, e eu, como historiadora, não deveria ter a pretensão de recontá-la. Se a história não seria recontada, o que cabia a mim, como pesquisadora? Diante do compromisso que firmei lendo *Só a gente que vive é que sabe: depoimento de uma doméstica* (1982) e *A luta que me fez crescer* (2000), cabia escutar, escutar e aprender.

A leitura dos livros deu-se pela chave de compreensão das relações étnico-raciais como estruturantes de nossa sociedade, e, assim sendo, partilho o que compreendo por “pesquisar sobre relações étnico-raciais”, para tanto, escrevo sobre meu lugar de produção. Como mulher negra, que desenvolve consciência racial dentro do espaço da casa, nas interações familiares, pois minha mãe foi, por muitos anos, militante do movimento negro em suas muitas formas, respondo a um

compromisso político e intelectual de responsabilidade em contribuir na leitura da realidade brasileira a partir de um lugar de disputa, que não é só mais uma narrativa, mas também disputa historiográfica.

Essa disputa historiográfica faz-se necessária pois o projeto de nação que se firmou para o Brasil é fundado em hierarquias raciais, e o racismo contido na sociedade e nas elaborações sociológicas e historiográficas – realizadas em instituições estruturalmente racistas – é tensionado por narrativas sociológicas e historiográficas comprometidas com a transformação dessa realidade, como as narrativas de intelectuais que compõem a população.

A trajetória de disputa historiográfica soma-se às elaborações teóricas de Beatriz **Nascimento** (1976) quando elaborou sobre a atuação do fator racial nas diferenças de papéis atribuídos aos diversos grupos da sociedade antes, durante e depois do processo de industrialização; Luiza **Bairros** escreve sobre o lugar produção de experiências nas quais as trabalhadoras domésticas se encontram: “No limite essa marginalidade peculiar e que estimula um ponto de vista especial da mulher negra (permitindo) uma visão distinta das contradições nas ações e ideologias do grupo dominante.” (**BAIROS**, 1995, p. 463); Lélia **González** (1984), faz crítica às elaborações da perspectiva socioeconômica sobre mulheres negras que, devido ao racismo e ao sexismo, criam compreensões limitantes sobre essas mulheres; Alberto Guerreiro **Ramos** (1995), em sua defesa de uma ciência sociológica capaz de responder às demandas sociais e que deve estar integrada com um projeto nacional, desvinculando-se das matrizes imperialistas de produção de conhecimento; Jurema **Verneck** (2009), ao sistematizar uma série de movimentos de mulheres negras e estratégias políticas desenvolvidas por elas em diferentes momentos e espaços da sociedade brasileira; e de muitas outras elaborações que, em diferentes formas, possuem a ética da responsabilização (**COLLINS**, 2019) como componente dos diálogos estabelecidos.

Esse compromisso compreende a percepção já descrita por Silvio **Almeida** (2019) sobre nossa sociedade racializada como estruturante de todas as relações, e, portanto, não se apresenta como uma questão de pesquisa somente aos que sofrem as consequências negativas dessa

racialização, mas um fator que configura as composições discursivas e materiais do que vivenciamos. O Estado, as instituições educacionais, a organização familiar, a economia e o espaço jurídico são organizados com base em premissas raciais e, quando se tem por intenção produzir conhecimentos que promovem formas de justiça social ou cognitiva, é preciso sempre ter esse horizonte de perspectiva.

## ALIANÇAS TEÓRICAS E METODOLÓGICAS

---

Uma proposta de produção de conhecimento que parte das relações étnico-raciais prescinde de que essa compreensão esteja inserida dentro do campo da Educação, como uma pesquisa que não se limita em interpretar a realidade, mas propõe envolver-se como parte dela. Nesse sentido, racializar as discussões sobre letramentos e visibilizar a atuação formativa, em espaços escolares e não escolares, é reconhecer lugares de agência, conscientização e transformação ocupados por todas as pessoas em sociedade.

O conceito de conscientização está em diálogo com Guerreiro **Ramos** (1958) e Freire (1969, 1980, 1982, 1988, 2005) no sentido de ir além da observação da realidade. É um movimento em que se assume uma postura de ruptura epistemológica com relação a ela. Essa conscientização se conecta com os conceitos de “existência bruta” e “consciência crítica”, de Guerreiro **Ramos** (1965), que propôs que a existência bruta é aquela que está articulada diretamente com as coisas, sem subjetividade, sendo oposta a uma consciência crítica, que observa, experimenta, problematiza e critica os fatos. Essa problematização está presente na trajetória individual de Lenira Maria de **Carvalho**, na sua escrita, nas suas experiências, em diferentes formas de interação, assim como outros contextos específicos de sua trajetória.

Na discussão do gênero de escrita e conceituação da escrita de si, recorre-se a Lobo (1993), Penteado (2016) e **Lacerda** (2010). Compreendendo que, ao abordar o entendimento da situação real, ou o que denominamos a experiência, ocorre um ato de se educar por meio da

escrita. Em um paralelo com o que escreveu Paulo Freire (2005) sobre a possibilidade de se autoeducar pela leitura, buscou-se compreender esse processo como ocorrido, por meio da escrita também e fundamentalmente pela escrita de si, que, na condição de negras e negros, significa então um movimento de autonomia, movimento de resiliência combinado com autorreflexão, pois reclama uma história que foi, por muito tempo, contada por outros que não pertenciam aos seus contextos e não partilhavam suas vivências senão como expectadores.

Para as discussões sobre ser mulher negra em condição de trabalhadora doméstica, nas pesquisas de **Bairros** (1991, 1995), **Nascimento** (1976), **Gonzalez** (1984), **bell hooks** (1995, 2004, 2013), **Werneck** (2009) e **Collins** (2016, 2019), pôde-se construir a concepção de escutar o texto de uma mulher negra, doméstica, que é oprimida pela raça – raça aqui entendida como construção social – aliada à condição social e às construções de gênero. Não a limitamos nessa condição, percebemos que as narrativas também representam a resiliência – capacidade de se recobrar facilmente ou de se adaptar às condições adversas – de mulheres negras que atuam e transformam a realidade cotidiana.

A escolha teórica para o diálogo da pesquisa foi formulada com a compreensão de que os textos de Lenira Maria de **Carvalho** “falam”, logo era preciso sensibilizar a escuta para ouvir suas elaborações. Trouxemos então teóricas mulheres negras por compreender que se trata de um ponto de vista específico, dentro de uma lógica em que todos os conhecimentos são parciais e localizados, e assim, com essas autoras, a pesquisa propôs-se a reconstruir o particular, por meio dessa produção de conhecimento corporificada no tempo e no espaço, em Lenira Maria de **Carvalho** e em seus letramentos políticos.

Segundo Rildo Cosson, letramento político define-se como o processo de apropriação de conhecimentos, práticas e valores para a manutenção e o aprimoramento da democracia (COSSON, 2011), diferenciando-se de uma educação política por haver, no letramento político, o processo de apropriação, ao lado da incorporação de elementos mais operacionais para a manutenção da cidadania (COSSON, 2008, 2011).

Não basta então o conhecimento sobre as informações pertinentes ao tema da vida política, é preciso haver a reflexão e o debate, numa

atuação dialógica, diretamente ligada ao processo educacional de conscientização (FREIRE, 1980). A vida pública, no que tange o letramento político, contempla as diferentes dimensões da política presente na vida das pessoas, pois parte do entendimento de que “[...]a política é parte da experiência humana de viver em sociedade.” (COSSON, 2008, p. 60).

Tenho acordo de que os elementos que compõem essa prática de letramento, o letramento político, são conhecimentos acerca de direitos humanos, instituições políticas, e democracia; práticas de participação política e diálogo; e valores de equidade e liberdade. Contudo entendo não se tratar da manutenção e do aprimoramento da cidadania e sim da busca por essa, localizando os processos de cidadania em contexto de disputa.

O historiador José Murilo de Carvalho (2012) conceitua cidadania como a garantia de três grupos de direitos: os direitos civis, que são os fundamentais, à vida, à liberdade, à propriedade, à igualdade perante a lei; os direitos políticos, que se referem à participação do cidadão no governo; os direitos sociais, que garantem participação na riqueza coletiva (CARVALHO, 2012). Elementos que não estão disponíveis a todos os participantes da sociedade brasileira. Por isso compreendo o letramento político como a busca constante pela cidadania e não como a manutenção da cidadania. Um jogo onde as relações de poder estão pautadas de forma que os direitos de alguns são negligenciados em detrimento dos interesses próprios de uma classe dominante (**SANTOS**, 1997). O letramento político é então a compreensão dessas interações e a performance nesse espaço. Por meio do letramento político, alargado aqui como a compreensão das contradições do sistema do “patriarcado imperialista capitalista supremacista-branco” (bell **hooks**, 2013), ocorre, de forma concomitante, os processos de conscientização e consequentes interpretações da sociedade.

O reconhecimento da criação de conhecimento através do letramento político exigiu trabalhar com os pressupostos teóricos da parcialidade e da horizontalidade (**COLLINS**, 2019). A parcialidade é o reconhecimento de que todo conhecimento produzido por qualquer grupo social é um conhecimento parcial, questionando assim a lógica

de produção da verdade científica e rompendo com o padrão da colonialidade do saber (QUIJANO, 2005), que se pretende universal. A parcialidade busca refutar essencializações com um conhecimento contextualizado. Por esse motivo, essa pesquisa demandou escolhas específicas de metodologia.

A horizontalidade não se limita ao diálogo entre teorias e teóricas, ela implica a percepção da busca por uma relação simétrica entre teóricas, pesquisadora e sujeitos da pesquisa, em nosso caso, os objetos livros e suas narrativas, que são materialização da produção intelectual de Lenira Maria de **Carvalho**.

Esse processo combinou o método narrativo com diálogos horizontais. O método narrativo exige que a história seja contada, nesse caso, está narrada nos livros analisados. Quem promove esse movimento é Lenira Maria de **Carvalho**: “[...] vou botar no papel essa história.” (**CARVALHO**, 2000, p. 23), alçando então o lugar de cocriadora de qualquer pesquisa à qual eu me proponha a fazer a partir de então. Essa compreensão como cocriadora das elaborações teóricas estabelece uma das premissas de um diálogo horizontal que se materializa em uma prática onde os conceitos analíticos, que poderiam ser acionados por teorizações, não são impostos à realidade da interpretação dos letramentos. Os conceitos analíticos são aqueles que possuem sentido quando inseridos em um conjunto teórico definido, em geral, a priori pela pesquisadora. Compreensão que se difere dos conceitos nativos, criados e acionados no plano da agência de sujeitos, fazendo sentido em um conjunto de pessoas que partilham e nomeiam uma experiência comum (GUIMARÃES, 2003).

Se, por um lado, os conceitos analíticos não são impostos de forma a moldar o que lemos nos livros *Só a gente que vive é que sabe: depoimento de uma doméstica* (1982) e *A luta que me fez crescer* (2000), os conceitos nativos, presentes nas narrativas, passaram a configurar o *corpus* de teorização. Um exemplo dessa forma de interação que se pretende dialógica é o fato de que as práticas e os espaços de letramentos não são os identificados na bibliografia de referência sobre o tema de letramentos, mas aqueles construídos por Lenira Maria de **Carvalho** em suas narrativas.

Essa produção, ou seja, os relatos de experiência da autora, são então interpretados de forma crítica, pois contêm questões individuais, culturais, históricas e contextuais dos sujeitos, de forma que a vida da trabalhadora-autora, em sua particularidade, conecta-se à experiência de outras mulheres que se assemelham à sua condição, na forma de trabalhadoras domésticas negras. Por esse motivo, na análise das narrativas apresentadas nos livros, não estou abstraindo conceitos teóricos; o que interessa é compreender os processos de letramento dentro das narrativas dispostas nos livros.

Após a leitura dos livros, as narrativas foram organizadas em uma série de sequências de situações identificadas por: participação/interação, que torna possível a sua percepção das contradições da sociedade; lugares/interações, que produzem conhecimentos. Essa organização de sequência de trechos não se apresenta de forma cronológica, em relação à narrativa da autora, pois esses processos não ocorrem de uma única vez ou são isolados em um único momento das experiências narradas, mas fazem parte da trajetória de vida e aparecem no narrar dessa caminhada. Perceber esse movimento demonstra que os processos de letramento são contínuos.

A seleção de momentos que foram narrados nos livros consideraram a importância atribuída às situações pela autora dos textos e as consequentes elaborações que se fizeram na interação com os espaços ou situações identificadas por mim, como leitora externa que tem informações sobre a trajetória contida não só nos livros, como também recolhidas no Fundo Comissão Estadual da Memória e Verdade Dom Helder Câmara (CEMVDHC), notícias em jornal das épocas relatadas, recolhidas na Hemeroteca Digital e conversa realizada com a autora, compondo um painel que acrescenta outras dimensões informativas à narrativa dos livros.

Buscar informações nesses outros espaços intencionava múltiplos cruzamentos e correspondências, mudando o ponto da observação sobre a mesma narrativa (PESAVENTO, 2004), não com pretensões totalizantes, mas de forma a potencializar a compreensão que se produzisse sobre o que significaram esses processos no contexto das experiências narradas.

Na análise desses conjuntos de sequências, identifiquei os espaços de letramento, lugares como o ambiente de trabalho, o sindicato ou a assembleia de categoria, os grupos de discussão, lugares por onde se transita conhecimentos; e as práticas de letramento entendidas como existentes nas relações entre as pessoas, em um grupo ou em uma comunidade.

As perguntas que emergiram e as respostas que se construíram, ao longo da pesquisa, fundaram-se nas leituras e releituras de uma escuta que se pretendeu aberta para “ouvir” o que as narrativas diziam. Utilizar a escrita de si como objeto de estudo é uma possibilidade de ler, de deixar de conjecturar para visualizar o que é escrito por Lenira Maria de **Carvalho**, mulher negra, trabalhadora-autora. Afinal, compreender esses textos, narrativas produzidas por um setor marginal da sociedade, é um movimento de escuta, aqui entendido como um exercício científico. Esses conjuntos de concepções e escolhas teóricas convergem em uma aliança metodológica que possibilitou um exercício de escuta e de compreensão.

## ESCUA E COMPREENSÃO

---

O processo de escuta reconhece os muitos espaços de letramento, lugares onde as contradições da sociedade percebidas por Lenira Maria de **Carvalho** foram experienciadas por outras mulheres negras, agentes sociais envoltas em diferentes elementos circulantes, que permitem variadas singularizações. Quando olhamos para essa agência (**bell hooks**, 1992, p. 116), suas práticas evidenciam seu letramento político: sua leitura de mundo diz sobre as tensões existentes nas relações, sobre os movimentos aparentemente opostos, mas complementares, que ocorrem nas interações entre camadas populares e a classe média, entre mulheres de diferentes origens na sociedade que as cerca. Trago as palavras de Lenira Maria de **Carvalho** para explicar esse contexto: “[...] uma coisa que não dava para perceber no começo, mas que depois, agora, eu vejo.” (**CARVALHO**, 1982, p. 10).

No fazer da pesquisa, compreensões sobre práticas de letramentos foram tecidas, pois os conceitos de eventos de letramento e de práticas de letramento estão estreitamente relacionados. Os eventos costumam ser utilizados no que se refere aos elementos mais observáveis, enquanto o conceito de práticas de letramento distancia-se do contexto imediato em que os eventos ocorrem. Para situá-los e interpretá-los em contextos a partir dos quais os participantes atribuem significados, essas práticas de letramento ocorrem nas ações e trocas onde Lenira Maria de **Carvalho** está inserida, como a luta por valorização da profissão e a luta por moradia.

Dentro do contexto da pesquisa, experienciei a dificuldade de estabelecer, de fato, uma horizontalidade entre o referencial teórico e o material de pesquisa, as narrativas dos livros. Muito já foi produzido sobre as relações do trabalho doméstico e sobre letramentos, mas recorrer apenas a essa produção já conhecida, como se isso estruturasse minha compreensão, seria fazer a manutenção de uma relação assimétrica de poder entre produção científica e experiências sobre as quais a pesquisa se debruçou.

Por esse motivo, o movimento de análise das sequências de situações identificadas deveria partir das parcialidades, do que ali estava acontecendo, sem intenção de que essa realidade fosse representativa de um universal sobre letramentos ou letramento político e também sobre as interações nesse espaço, que é um cruzamento entre o privado e o público, o terreno doméstico. Então, na trajetória do letramento político de Lenira Maria de **Carvalho**, está o esforço de reconhecer a alteridade das narrativas de mulheres negras.

Escutar, compreende e ouvir o que nem sempre é esperado, e esse movimento aconteceu em diferentes momentos da pesquisa, por exemplo, quando as práticas elaboradas por Lenira Maria de **Carvalho** e pelo conjunto de trabalhadoras de sua categoria não se identificavam como as ações de movimentos feministas, e, por esses aspectos, poderiam ser interpretados distantes das ações compreendidas socialmente como feministas:

Mas pelo menos aqui, pelo que eu vi, a classe média é quem domina. As mulheres de classe média é quem fala. Ela fala coisa da gente,

mas não dá essa oportunidade da gente falar. Então a gente como doméstica já é escravizada e ainda vai entrar num movimento de mulher para ser escravizada por mulheres? Não dá. (**CARVALHO**, 1982, p. 58).

Estavam ali, no movimento feminista, nas percepções de Lenira Maria de **Carvalho**, suas patroas, mulheres que pautavam demandas descoladas da realidade das empregadas domésticas. Esse “lugar de enunciação” (**CARDOSO**, 2012) das mulheres que participavam dos movimentos autointitulados feministas fez com que, por muito tempo, Lenira Maria de **Carvalho** e suas companheiras de categoria não se reconhecessem como parte deles.

A ausência do debate sobre classe ou relações raciais, nas falas e ações das feministas com as quais Lenira Maria de **Carvalho** teve o primeiro contato em Recife, produziu discursos, na sua quase totalidade, de um lugar não marcado, uma vez que branco é um marcador sem marcas. E o lugar social ao qual pertenciam era por elas entendido como universal, diferentemente das mulheres como Lenira Mara de **Carvalho**, que assumiam um lugar politicamente marcado da sua condição social.

Era demarcado nas narrativas dos livros em que havia “[...] contradições existentes entre duas mulheres que estão na mesma casa, ocupando, no entanto, posições diferentes.” (**CARVALHO**, 2000, p. 121). A percepção dessas contradições é elemento para considerarmos a ONG SOS Corpo, movimento de luta feminista, como espaço de letramento político. Na narrativa da trabalhadora-autora, encontramos momentos como este: “Eu mudei e o movimento feminista também. [...] passaram a ter outra maneira de fazer o trabalho com as domésticas. [...] o movimento feminista nos fez, portanto, ver esse outro lado. Nossa condição de mulher” (**CARVALHO**, 2000, p. 115).

Como movimento constante, resultado das tensões e interações sociais entre as mulheres que circulavam nesse espaço de luta feminista, houve significativas contribuições que são incorporadas à muitas discussões e lutas de Lenira Maria de **Carvalho** e de suas companheiras de categoria, mas atribuir a identidade de feminista seria anular ou inviabilizar diálogos, de forma que a escuta não se efetivaria.

No caminho dessa questão de como movimentos de heteroidentificação das experiências e de sujeitos altera interpretações das narrativas, considero um momento muito marcante para a pesquisa, quando, na coleta de material, no *Dicionário mulheres do Brasil: de 1500 até a atualidade*, publicado em 2000, o verbete de Lenira Maria de **Carvalho** a apresenta como mulher branca. As alianças teóricas que se constituíram as chaves de interpretação tratavam do seu lugar de trabalhadora doméstica, de mulher em luta e de mulher negra. Demarcar esse lugar generificado e racial era importante por entendermos a condição estrutural sob as quais a sociedade está submetida à ideia de raça. Tão central que se acreditava que, ao atravessar a vida de Lenira Maria de **Carvalho**, naquele momento, essa realidade era posta em suspenso. Confrontando essa informação do *Dicionário Mulheres do Brasil* estava o seu registro de prisão<sup>5</sup> durante a ditadura civil-militar, onde está identificada, em todos os momentos, como “parda”. E agora teríamos escutado apenas o que queríamos ouvir por tanto tempo?

Um dos intentos da pesquisa era a realização de entrevista com Lenira Maria de **Carvalho**, o que não foi possível, devido à situação de saúde em que se encontrava. Quando a pesquisa foi definida com foco de análise nos livros, a entrevista tornou-se uma possibilidade distante. Agora era preciso ouvi-la de forma literal, não abríamos mão dessa escuta, em uma sociedade em que a realidade de autodeclaração étnico-racial é constantemente sobreposta pela forma como se configuram nossas interações raciais, baseadas em distinções de fenótipos, elaboradas como preconceito de cor ou de marca (NOGUEIRA, 2007).

Com o número de telefone de Lenira Maria de **Carvalho** em mãos, houve muita dúvida sobre a abordagem, sobre como manter o compromisso firmado a partir das palavras presentes em seus livros. Qual é o limite entre práticas extrativistas de produção de conhecimento e a produção em diálogo e horizontalidade? Teoricamente essas delimitações estavam consolidadas na pesquisa e, para a realização da entrevista por telefone, a estruturação foi pautada em criar horizontes amplos de escuta, com perguntas abertas e um roteiro semiestruturado em

---

<sup>5</sup> Documentação encontrada no Fundo Comissão Estadual da Memória e Verdade Dom Helder Câmara (CEMVDHC), em novembro de 2017.

que uma partilha era oferecida: contaria de mim para conquistar o direito de ouvir sobre ela.

Quando, enfim, as ligações foram realizadas, a recepção solícita de Lenira Maria de **Carvalho** dissipou muito as hesitações. Entre contar de mim, informar sobre a pesquisa e a leitura de suas escritas, houve a pergunta sobre sua autodeclaração racial, informação muito necessária para nós, pois a pesquisa é constituída compreendendo-a como mulher negra, confirmação que obtivemos:

*Aí é morena, é parda, é não sei o quê, mas a minha raça é negra.  
Nunca em nenhum canto ninguém disse que eu era branca. Eu branca?  
Não (risos).*

E assim ouvi de Lenira Maria de **Carvalho** que ela se autodeclarava como uma mulher negra. Durante as leituras dos livros, já havia encontrado relatos sobre essa compreensão:

Era a irmã a quem eu era mais apegada, apesar de ser totalmente diferente de mim. Minha mãe era negra e o pai de Jaidete, que diziam ser motorista, certamente era branco, porque ela era sarará: branca do cabelo vermelho. Quando nós brigávamos, ela me chamava de negra e eu dizia que ela era branca com cabelo de negro, tinha o nariz chato e os lábios grossos. (**CARVALHO**, 2000, p. 27).

Mesmo com elementos dessa compreensão presentes nos livros, foi por meio dessa conversa por telefone e da autodeclaração que a pesquisa saiu de seu breve período de suspensão depois do contato com o *Dicionário Mulheres do Brasil* e tive certeza de que não havia feito Lenira Maria de **Carvalho** espelho de mim nas representações apreendidas em sua escrita.

Refinando a escuta dos textos, identificamos que o processo de conscientização de si, o letramento político, estava presente em vários momentos de sua escrita. Como em um momento de embate com seu antigo e primeiro patrão, o homem que era seu padrinho e a criou. Nesse embate, ao mesmo tempo em que Lenira Maria de **Carvalho** percebe-se mudada, constrói também seu processo de

conscientização. A cena ocorreu durante uma visita ao seu padrinho, que foi seu patrão durante mais de 15 anos:

Um dia visitei a família. Eu estava tirando alguma coisa do armário, quando, sem querer, esbarrei nele e ele me ofendeu verbalmente. Então eu respondi: “O senhor não é mais do que eu, só porque tem riqueza!” Furioso, ele me botou para fora da casa. Mas, não deixei de voltar lá, de vez em quando. (**CARVALHO**, 2000, p. 75).

Esse momento de embate é uma materialização de um processo de afirmação da existência como trabalhadora e como ser humanizado. Um momento de ressignificação do mundo e da relação com o mundo patronal, a partir da perspectiva das trabalhadoras, é uma das práticas de letramento político.

Essas práticas de letramento político podem então ser definidas como as demandas e lutas políticas escolhidas e elencadas por Lenira Maria de **Carvalho**, organizadas a partir dos textos que publicou. Compreendem não somente o que se fez, mas o que a trabalhadora-autora faz a partir do que sabe e do que pensa. Essa realidade não poderia ser nomeada externamente, eu havia escutado nas narrativas “quando se fala dos trabalhadores, é sempre alguém que fala e sempre outro que escreve! Seria bom que os trabalhadores escrevessem sua própria história” (**CARVALHO**, 2000, p. 23), os espaços e as práticas de letramento são nomeados pelas palavras em seus livros.

Da escuta, compreendemos que os espaços de letramento são aqueles por onde ela circulou: sua atuação profissional, a Juventude Operária Católica, a Associação de Empregadas Domésticas da Área Metropolitana de Recife e posteriormente o sindicato e a organização não governamental SOS Corpo - Instituto Feminista para a Democracia, de Recife. As práticas de letramento são as lutas determinadas e construídas pela categoria e pela experiência de vida de Lenira Maria de **Carvalho**: a luta pela valorização do trabalho doméstico e a luta por moradia.

## CONSIDERAÇÕES

---

A vida de Lenira Maria de **Carvalho** é a matéria-prima de seu conhecimento, teorizado de forma autoconsciente, ou não, por meio de processos históricos de aprendizagem na forma de letramento político. Essa não é uma percepção individual: mulheres que foram historicamente silenciadas e/ou segregadas politicamente, economicamente e culturalmente nas representações dominantes de mundo social, produziram, tal qual Lenira Maria de **Carvalho**, uma quantidade significativa de testemunhos, escritas de si, histórias de vida e experiências que desafiam as previsões hegemônicas sobre quem são. Esses formatos discursivos são importantes não porque “falam” sobre “problemas” de mulheres “marginalizadas”, mas porque neles estão imbricadas relações de conhecimento e de poder sobre as quais nos cabe (re)pensar e reconfigurá-las nos espaços que ocupamos.

É nesse sentido que esse estudo sobre letramento político se fez com um compromisso ético de responsabilização que conduziu também as alianças teóricas e metodológicas empregadas. Os movimentos de escuta e de compreensão foram então atravessados por pressupostos teóricos de uma epistemologia feminista negra (**COLLINS**, 2019) criando diálogos. A elaboração de diálogos horizontais entre formas de saberes produzidos e, nesse caso, também entre corpos que produzem pesquisas e corpos pesquisados, ambas implicadas no processo de fazer conhecimento, é então um horizonte. De fato, sua efetivação carece de transformações estruturais na sociedade onde estamos inseridas; reconhecer essa limitação não tem a intenção de considerar inviável a proposição que aqui fizemos, tem sentido de contextualizar estes diálogos e a posicionalidade desta produção (**FIGUEIREDO**, 2017). Sigo (re)pensando-me depois desse encontro.

## REFERÊNCIAS

---

ALMEIDA, Sílvio Luiz de. **O que é racismo estrutural?** Belo Horizonte: Letramento; Justificado, 2019.

BAIRROS, Luiza. Nossos feminismos revisitados. **Rev. Estudos Feministas**, Florianópolis, n. 2,/95,v. 3, p. 458-463, 2. sem. 1995.

BAIRROS, Luiza. Mulher negra reforço da subordinação. *In*: LOVELL, Peggy. **Desigualdade racial no Brasil Contemporâneo**. Belo Horizonte: Editora da UFMG/Cedeplar, 1991. p. 177-193.

BELL HOOKS. **Black Looks: Race and Representation**. Boston: South End Press, 1992.

BELL HOOKS. **Alisando o nosso cabelo**. Pele negra. 18 maio 2009. Tradução do espanhol de Lia Maria dos Santos. Publicado originalmente em: Revista Gazeta de Cuba – Unión de escritores y Artistas de Cuba, jan./fev. 2005. Disponível em: <https://pele negra.blogspot.com.br/2009/05/alisando-o-nosso-cabelo.html>. Acesso em: 23 fev. 2017.

BELL HOOKS. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

BELL HOOKS. Mujeres negras. Dar forma a la teoría feminista. *In*: BELL HOOKS *et al.* **Otras inapropiables: feminismo desde las fronteras**. Madrid: Traficantes de Sueños, 2004. p. 33-50.

CARDOSO, Claudia Pons. **Outras falas: feminismos na perspectiva de mulheres negras brasileiras**. 2012. Tese (Doutorado em Estudos de Gênero) – Programa de Pós-Graduação em Estudos Interdisciplinares sobre Gênero Mulher e Feminismo, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2012. 383 f.

CARVALHO, José Murilo de. **Cidadania no Brasil: o longo caminho**. 15. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012.

CARVALHO, Lenira Maria de. **A luta que me fez crescer**. Organização de C. Parisius. Recife: DED; Bagaço, 2000.

CARVALHO, Lenira Maria de. Associação das Empregadas Domésticas (Recife). In: ENCONTRO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO E SOCIAL COM INCLUSÃO DA POPULAÇÃO NEGRA, 3., 8 e 9 nov. 2005, Brasília, DF. **Anais** [...]. Brasília, DF: OIT: Igualdade Racial, 2005. p. 3-93. Disponível em: [http://www.oit.org.br/sites/default/files/topic/discrimination/pub/oit\\_igualdade\\_racial\\_03\\_234.pdf](http://www.oit.org.br/sites/default/files/topic/discrimination/pub/oit_igualdade_racial_03_234.pdf). Acesso em: 21 jan. 2018.

CARVALHO, Lenira Maria de. **Só a gente que vive é que sabe**: depoimento de uma doméstica. vol. 4. Rio de Janeiro: Vozes, 1982.

COLLINS, Patricia Hill. Aprendendo com a outsider within: a significação sociológica do pensamento feminista negro. **Rev. Soc. Estado**, Brasília, DF, v. 31, n. 1, p. 99-127, abr. 2016.

COLLINS, Patricia Hill. **Pensamento feminista negro**: conhecimento, consciência e a política do empoderamento. Tradução de Jamile Pinheiro Dias. São Paulo: Boitempo Editorial, 2019.

COSSON, Rildo. **Escolas do legislativo, escola de democracia**. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2008.

COSSON, Rildo. Letramento político: trilhas abertas em um campo minado. **Rev. E-legis**, Brasília, DF, n. 7, p. 49-58, 2. sem. 2011.

FIGUEIREDO, Angela. Somente um ponto de vista. **Cad. Pagu**, Campinas, n. 51, e175117, 2017.

FIGUEIREDO, Angela. Epistemologia insubmissa feminista negra decolonial. **Tempo e Argumento**, Florianópolis, v. 12, n. 29, e0102, jan./abr. 2020.

FREIRE, Paulo Reglus Neves. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 46. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

FREIRE, Paulo Reglus Neves. **Ação cultural para liberdade e outros escritos**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

FREIRE, Paulo Reglus Neves. O Papel da Educação na Humanização. **Rev. Paz e Terra**, [s.l.], ano IV, n. 9, p. 123-132, out. 1969.

FREIRE, Paulo Reglus Neves. **Pedagogia do oprimido**. 18. ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1988.

FREIRE, Paulo Reglus Neves. **Conscientização**: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. 3. ed. São Paulo: Moraes, 1980.

GOMES, Nilma Lino. Intelectuais negros e produção do conhecimento: algumas reflexões sobre a realidade brasileira. *In*: SANTOS, Boaventura de Sousa. MENESSES, Maria Paula (org.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 419-442.

GONZALEZ, Lélia. Racismo e sexismo na cultura brasileira **Rev. Ci. Soc. Hoje**, Anpocs, São Paulo, p. 223-244, 1984.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio A. Como trabalhar com raça em Sociologia. **Educação e Pesquisa**, São Paulo v. 29, n. 1, p. 93-107, jan./jun. 2003.

LACERDA, Lilian Maria de. Lendo vidas: a memória como escritura autobiográfica. *In*: MIGNOT, Ana Chrystina Venancio; BASTOS, Maria Helena Camara; CUNHA, Maria Teresa Santos. **Refúgios do eu**: educação, história, escrita autobiográfica. Florianópolis: Mulheres, 2000. p. 81-107.

LOBO, Luiza. **Crítica sem juízo**: ensaios. Rio de Janeiro: F. Alves, 1993.

NASCIMENTO, Beatriz. **A mulher negra no mercado de trabalho**. Publicado originalmente no Jornal Última Hora. Rio de Janeiro, 25 de julho de 1976.

NOGUEIRA, Oracy. Preconceito racial de marca e preconceito racial de origem: Sugestão de um quadro de referência para a interpretação do material sobre relações raciais no Brasil. **Tempo Social**: Rev. Sociol. USP, São Paulo, v. 19, n. 1, p. 287-308, 2007.

OLIVEIRA, Cícera Fernandes de; PRADO, Danda. **Cícera um destino de mulher**: autobiografia duma emigrante nordestina, operária têxtil. São Paulo: Brasiliense, 1981

PENTEADO, Gilmar. A árvore Carolina Maria de Jesus: uma literatura vista de longe. **RELBC**: Rev. Estud. Lit. brasi. Contem., n. 49, p. 19-32, set./dez. 2016.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. O corpo e a alma do mundo: A micro-história e a construção do passado. **História Unisinos**, [s.l.], v. 8, n. 10, p. 179-189, 2004.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade del poder: eurocentrismo y América Latina. *In*: LANDER, Edgardo (comp.). **La colonialidad del saber**: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 122-146.

RAMOS, Alberto Guerreiro. **A redução sociológica**: introdução ao estudo da razão sociológica. Rio de Janeiro: Iseb, 1958.

RAMOS, Alberto Guerreiro. **A redução sociológica**. 2. ed. corrig. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1965.

RAMOS, Guerreiro. **Introdução crítica a sociologia brasileira**. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 1995.

SANTOS, Milton Almeida dos. As cidadanias mutiladas. *In*: LERNER, Julio (org.). **O preconceito**. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 1997.

SANTOS, Zâmbia Osório dos. **Quando o texto fala**: narrativas de Lenira Maria de Carvalho, uma mulher negra, trabalhadora doméstica. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2018. 131 f.

SCHUMAHER, Maria Aparecida (org.). **Dicionário mulheres do Brasil**: de 1500 até a atualidade. Biográfico e ilustrado. Rio de Janeiro: Zahar, 2000. Disponível em: <https://amzn.to/2LqyXzJ>. Acesso em: 11 jan. 2021.

SEMINÁRIO PAZ É SEGURANÇA HUMANA E JUSTIÇA. **Lenira Maria de Carvalho no Seminário**. 2009. 1 fotografia. Disponível em: [https://www.flickr.com/photos/circe\\_portifolio/4707659646](https://www.flickr.com/photos/circe_portifolio/4707659646), 2009. Acesso em: 15 nov. 2009.

WERNECK, Jurema. Nossos passos vêm de longe! Movimentos de mulheres negras e estratégias políticas contra o sexismo e o racismo *In*: VERSCHUUR, Christine (dir.). **Vents d’Est, vents d’Ouest**: mouvements de femmes et féminismes anticoloniaux. Genève: Graduate Institute Publications, 2009. p. 151-163.



**SEÇÃO 4**

**O CAMPO DE ESTUDOS  
RACIAIS NA UNIVERSIDADE**

# LEVANTAMENTO DAS TEMÁTICAS SOBRE RELAÇÕES RACIAIS E EDUCAÇÃO PUBLICADOS NA REVEDUC, NO PERÍODO DE 2007 ATÉ 2018

Raquel Barbosa<sup>1</sup>

## PRIMEIRAS PALAVRAS

---

Minha participação neste *e-book* marca o reingresso no espaço de produção acadêmica, retornando ao campo de Estudo das Relações Raciais, especificamente na Educação. Em 2007, eu apresentava minha dissertação de mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, também nesse campo de estudos.

No entanto a minha aproximação com a temática das relações raciais e educação não ocorreu pelos bancos da universidade. Ao ingressar, em 1999, numa universidade pública, no estado de Santa Catarina, eu aprendi sobre as lutas por direitos das mulheres, dos pobres, dos agricultores sem terra. Lutas em que os protagonistas eram os próprios sujeitos subalternizados. Aprendi sobre o patriarcado, sobre a luta de classes, mas lá não aprendi sobre os movimentos negros, sobre

---

<sup>1</sup> Professora de Educação Infantil na Prefeitura Municipal de Florianópolis e mestre em Educação. *E-mail:* [raquelitabarbosa1112@gmail.com](mailto:raquelitabarbosa1112@gmail.com)

o protagonismo do povo negro na luta por seus direitos, e menos ainda sobre o racismo na sociedade brasileira e, como a luta antirracista se engendrava ao longo de nossa história. Saí da universidade uma jovem com uma formação política crítica, compreendendo minha “condição feminina” socialmente imposta e principalmente as estruturas sociais que mantem as desigualdades econômicas. Em outras palavras: a ausência de contato com o conhecimento científico político sobre a história negra a partir dos teóricos negros brasileiros e brasileiras manteve inalterada a minha “consciência negra”, profundamente emergida em uma sociedade racista como a do Sul do País, conhecida como a Europa dos Trópicos, em que a invisibilidade da população negra é um fato notório (LEITE, 1996). Invisível como negra entrei e invisível saí, crédula no mito da democracia racial (**GOMES**<sup>2</sup>, 2005).

Somente recém-formada e no primeiro emprego como pedagoga é que acessei as informações necessárias para iniciar um processo mediado pelo conhecimento produzido por intelectuais negros e brancos antirracistas de formação de uma “consciência negra”. Nesse processo de conhecimento objetivo, minha subjetividade foi sacudida. Fui colocada diante de questões nunca elaboradas a respeito das minhas experiências familiares, escolares, da minha própria constituição feminina. Todas essas questões trouxeram o racismo como uma variável para pensar cada esfera da existência individual e familiar.

Passei horas explorando dissertações, trabalhos de conclusão de curso, jornais, livros. Horas de espanto e, ao mesmo tempo, de alívio. Espanto por nunca ter escutado falar dessas coisas, pensava que “eram coisas que só aconteciam com pretos nos Estados Unidos”, afinal aqui vivíamos numa democracia racial. Alívio por ter descoberto que a condição social e econômica desfavoráveis em que viviam aqueles com a mesma cor de pele que a minha não era apenas responsabilidade, ou “culpa” de pessoas sem motivação e mérito. A “Hora da Verdade”, em tempos em que a pós-verdade dava seus primeiros passos, definitivamente havia chegado para mim. Comecei a destecer a história sobre o povo negro que conhecia e, usando os mesmos fios e acrescentando os

---

<sup>2</sup> Este texto destacará em negrito as/os autoras/es negras/os como forma de reivindicação de enegrecer as/os intelectuais negras/os.

recém encontrados, iniciei um processo ainda inacabado de tessitura da história de um povo, dos africanos e africanas de pele escura, que, sequestrado por mais de 200 anos em massa, submetido a toda a espécie de violência simbólica e física fora e é capaz de resistir, recriar existência e avançar na consolidação de sua libertação dentro da sociedade nacional, como por todas as sociedades para onde foi levado.

Esse primeiro emprego foi numa organização do movimento negro, chamada Núcleo de Estudos Negros, um quilombo cravado no centro de Florianópolis. Essa organização fez o trabalho educativo que a universidade foi incapaz de realizar na primeira década dos anos 2000.

Portanto aceitar o convite para fazer parte deste *e-book*, além de significar a minha reaproximação com o espaço acadêmico, é também um ato de celebração pessoal. Celebro a consolidação de um espaço de produção científica e epistemológico do pensamento negro em pesquisa, em especial na área da educação. Celebro a manutenção do Núcleo de Pesquisa Alteritas, no Centro de Ciências da Educação, fundado por uma professora negra, Ida Mara Freie e hoje coordenado pela professora negra Joana Célia dos Passos. Para alguns, essa liderança de mulheres negras no Núcleo pode ser irrelevante, mas, para mim, é um símbolo de resistência negra intelectual no espaço acadêmico no sul do país. Essa caminhada só é possível quando em coletividade. Andamos, como povo negro, nos passos uns dos outros. Algumas abriram trilhas, outras picadas. Assim caminhos claros e certos se firmam, sendo conhecidos por muitas e muitos. Caminhos como o da elaboração coletiva deste *e-book* pelo Grupo Alteritas. Minha gratidão à professora Ida Mara Freire e a Joana Célia dos Passos. Em seus passos, seguimos.

## O PERCURSO DA PESQUISA

---

O que trago para partilhar, neste breve texto, não é o resultado de uma pesquisa de mestrado ou de doutorado. Trata-se de um trabalho realizado especialmente para esta obra. A partir das intenções de apresentar artigos e trabalhos cuja ênfase fosse o diálogo sobre metodolo-

gias de pesquisa e os significados de pesquisar sobre relações raciais, propus-me a realizar um levantamento qualitativo das produções acerca do campo das relações raciais, publicadas na Revista de Educação da Universidade Federal de São Carlos.

Essa escolha se justifica de modo subjetivo. Primeiramente pela trajetória acadêmica descrita anteriormente. Há tanta lacuna de conhecimento ainda, não obstante tanto (desde muito tempo) já tenha sido produzido. Em segundo lugar, pela presença, naquela universidade, de personalidades negras importantes na luta antirracista e pelos direitos da população negra brasileira à educação, dentre as quais destaco Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, relatora das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana de 2004.

Durante o processo, percebi o tamanho do trabalho, a enormidade de dúvidas que permeiam os processos de pesquisa, mesmo quando esses não estão engendrados nos ritos, nos métodos e nas metodologias de uma pesquisa acadêmica, que é o caso aqui. As inquietações éticas e, sobretudo, o desafio de escolher quais informações apresentar e como. Agrupar por sujeitos da pesquisa (crianças, estudantes, professores)? Agrupar por volumes produzidos? Agrupar os textos por assunto ou por área de conhecimento? Agrupar pelo espaço onde foi realizada a pesquisa (quilombos, universidades, escolas)? Dentre tantas outras questões.

Após algumas escolhas solitárias de organização das informações coletadas, optei por partilhá-las, com alguns colegas participantes do grupo de trabalho do *e-book* em busca de orientações. Encontrei acolhida e generosidade na oferta de tempo e na leitura das informações que tabulei, no entanto minhas folhas continuavam em branco.

Uma questão central precisava ser respondida por eu mesma e para mim mesma: de onde vem a minha palavra? Não sou uma doutoranda ou mestranda, não tenho um trabalho recente autoral de pesquisa sobre o qual refletir a respeito de metodologias. A resposta que encontrei para essa indagação: minha palavra para essa obra vem da minha vivência como professora negra que sou, consciente da história e da luta por promoção de igualdade racial e combate ao racismo, e da

jovem negra acadêmica do curso de pedagogia que fui. Vem da miscigenação da minha subjetividade amalgamada entre a invisibilidade das referências negras, na luta política pelos seus direitos, e do tardio encontro com o “conhecimento científico” da história do racismo e de seus mecanismos para a manutenção de uma inserção subalternizada da população negra na sociedade brasileira pós-abolição.

Ao encontrar esse “lugar das minhas palavras”, mirei novamente as informações que coletei na leitura da Revista de Educação, as tabelas que montei e as orientações que generosamente recebi. Apresento a seguir a seleção realizada e uma breve reflexão sobre o que encontrei.

## A LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL RELEVANTE PARA ESTE TRABALHO

---

Os primeiros anos do novo milênio marcaram profundamente a sociedade nacional no que diz respeito à luta do Movimento Negro para a inserção do negro na educação. Considero marcos legislativos fundamentais dessa luta: a Lei Federal n. 10.639 de 2003, que trata sobre a inserção da história e da cultura afro-brasileira e africana, alterando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB); e a Lei Federal n. 12.711 do ano de 2012, que estabelece a criação de cotas nas universidades federais.

A respeito da legislação sobre cotas nas universidades federais, é importante salientar que ela foi sendo delineada a partir de movimentos internos, nas próprias universidades, tanto estaduais como federais. Esse processo abriu uma longa trilha que envolveu movimentos sociais, intelectuais negros e brancos pertencentes aos quadros funcionais das universidades comprometidos com a luta antirracista, o poder judiciário, o poder executivo e o legislativo que culminou na conquista de 2012.

Indico esses pontos na história recente, pois considero que, em nossa trajetória de povo negro, fincamos uma bandeira de conquista pelo direito a educação. Da Educação Básica ao Ensino Superior.

As consequências são muitas e a mais importante, para este texto, é a ampliação da produção do conhecimento nos estudos raciais dentro das universidades públicas.

## A REVISTA REVEDUC COMO UMA AMOSTRA

---

A Revista de Educação da UFSCAR aparece aqui como uma “amostra” desse processo na sua materialidade. A primeira edição dessa revista é de 2007, dentro do período em que o Brasil estava sob a liderança de governo popular de esquerda e das consolidações da Lei de Cotas e da Lei n. 10639/03. Por isso, estabeleci o intervalo de tempo para análise, de 2007, ano de criação da revista, até 2018, ano de fim do governo popular. Encontrei a primeira publicação com temática racial no volume 6 de 2012. Seguidos pelos volumes 7, 9,10, 11 e 12 dos anos de 2013, 2015, 2016, 2017 e 2018, respectivamente. Importante destacar que, nesse período, no volume 9, a Revista editou o dossiê *Infância e Relações Étnico-Raciais*.

Essas informações apontam para o intervalo de cinco anos entre a criação do periódico, até o primeiro artigo sobre o tema em 2012, ao mesmo tempo em que indica a quase ininterrupta inserção de artigos sobre a temática a partir do mesmo ano. Algumas questões podem ser levantadas a partir disso: ocorreu, na revista, uma alteração na sua linha editorial? Dentro do espaço de pós-graduação, ampliou-se a inserção de debates sobre educação das relações étnicos raciais? Outra questão que pode ser levantada como hipótese para essa nítida alteração é a criação do Consórcio Nacional dos Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros (Neabs) no ano de 2004, que, dentre muitas ações, estimulou a fundação de vários núcleos nas universidades. O aumento do número de Neabs, sem dúvidas, influenciou a produção de pesquisas na área.

## O PROCESSO DE LEVANTAMENTO DOS TEXTOS

Esse processo de levantamento dos textos foi realizado a partir de uma leitura dos sumários disponíveis em: <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc>, site da Revista, em que é possível encontrar todas as edições digitalizadas do periódico. Elegi artigos que traziam, em seu título, etnicidade, relações étnico-raciais, cotas/ações afirmativas, quilombos/quilombolas, discriminação/ racismo/raça, negros, etnia/raça, intercultura. Essas “palavras-chaves” foram eleitas durante o processo de busca, a partir do conhecimento que tenho dos assuntos e dos sujeitos que envolvem a produção nesse campo de pesquisa.

Após esse processo, fiz a leitura dos artigos e dos relatos de experiências publicados em busca de descrições metodológicas. Nos quadros a seguir, apresento o levantamento dos títulos e das palavras-chaves encontradas:

### Quadro 1 – Títulos dos trabalhos publicados com ênfase em temas raciais

Educação e etnicidade na região de Santa Cruz do Sul-RS
Educação, comunidade e relações étnico-raciais: experiências nos Estados Unidos e em Mali
Educação das relações étnico-raciais: um caminho aberto para a construção da educação intercultural crítica
Ações afirmativas e democracia contemporânea na educação
Autoconceito de Crianças Quilombolas: por entre as vozes das avós e dos/as professores/as
O discurso religioso em uma escola de Educação Infantil: entre o silenciamento e a discriminação
Pobreza, raça e cor da pele: percepções e relações entre crianças, nos espaços escolares
A efetivação da Lei 10.639/03 na percepção dos militantes/professores negros baianos
Infância catarinense e educação intercultural
Os negros na legislação educacional e educação formal, no Brasil



## Quadro 2 – Título textos na Revista Temática *Infância e Relações Étnico Raciais*

Relações étnico-raciais e educação: entre a política de satisfação de necessidades e a política de transfiguração
Crianças negras entre a assimilação e a negritude
Estereótipos e discriminação étnico-racial em e através dos livros ilustrados infante-juvenis (Tradução)
Crianças negras na história: fontes e discursos sobre a breve infância permitida pelo escravismo oitocentista brasileiro
Infância e relações étnico-raciais. Percursos pelos trabalhos da Anped – GT 21 e 07
A percepção sobre a discriminação étnico-racial entre crianças do Brasil, Colômbia e Peru
Relações étnico-raciais: Possibilidades do ensino de ciências na Educação Infantil
Diversidade na sala de aula: representação da cultura afro-brasileira
A pesquisa sobre criança e infância no Projeto Unesco
Relações étnico-raciais e formação docente: situações de discriminação racial na educação infantil
A diferença étnico-racial em livros brasileiros para crianças: análise de três tendências contemporâneas
Sociologia da infância, raça e etnografia: intersecções possíveis para o estudo das infâncias brasileiras
Creche e racismo
Práticas de governo das crianças pobres e negras no início do século XX
“Eu nasci branquinha”: construção da identidade negra no espaço escolar
Institucionalização do racismo: algumas reflexões a partir de contextos de creche
Considerações para uma educação que promova a igualdade étnico-racial das crianças nas creches e pré-escolas

Fonte: Elaborado pela autora

A separação em duas tabelas tem como intenção destacar as produções realizadas no dossiê dedicado ao tema da infância e sua articulação com o campo racial, além de facilitar a leitura.

De modo geral, observei a existência de textos publicados com uma diversidade de campos de pesquisa e de sujeitos envolvidos. Destaco a escola, os quilombos e as universidades como espaços de grande

incidência. Em relação aos temas, a legislação aparece com recorrência, em destaque tanto nas palavras chaves quanto os títulos. Importante percebermos o destaque dado pela publicação aos sujeitos que estão na infância, às crianças e à sua articulação com as relações raciais.

## BREVE ANÁLISE DOS TEXTOS

---

Nem todos os artigos anunciam, em seus resumos e seu corpo de texto, as metodologias de pesquisa, uma vez que não há apenas resultados de pesquisas acadêmicas e outros apresentam análises de dados sem referenciar métodos e metodologias. Dos títulos que apresentam referenciais teóricos e metodológicos enunciados no corpo do texto, encontramos as seguintes abordagens: análise de discurso, estudos pós-coloniais latino-americanos, abordagem etnográfica, abordagem qualitativa, metodologia mista, análise de conteúdo, observações, entrevistas focais e, por fim, o estudo de caso, *cultural studies*. De modo geral, essas metodologias são de pesquisa qualitativa, em que os participantes dos processos de pesquisas são considerados sujeitos e ativos na produção dos dados.

Penso que este seria um tópico que necessita de uma análise mais minuciosa, que realize uma separação entre os textos publicados que tratam de socialização de resultados de pesquisas dos que são reflexões, análises etc., tarefa que não fiz na coleta de dados e que só me ocorreu após a tabulação, portanto, quando não havia mais tempo de retorno para uma nova organização e leitura minuciosa. Considero que aspectos metodológicos nem sempre precisam ser enunciados para serem identificados, no entanto me falta conhecimento metodológico de pesquisa suficiente para ter essa capacidade de análise.

O que foi possível perceber com certa confiabilidade é que as análises de dados e as reflexões, no aspecto dos referenciais teóricos, nos mais variados tipos de textos produzidos, majoritariamente estão associadas a concepções e conceitos cunhados no mundo ocidental. Para Grosfoguel (2016, p. 44),

Após 500 anos de colonização do saber, não existe qualquer tradição cultural ou epistêmica, em um sentido absoluto, que esteja fora da Modernidade eurocêntrica. Tudo foi afetado pela Modernidade eurocêntrica e muitos aspectos do eurocentrismo foram engessados nessas novas epistemologias. Entretanto, isto não significa que cada tradição está contida, em um sentido absoluto, e que não há uma saída da epistemologia ocidental. Ainda existem perspectivas epistêmicas não ocidentais, que guardam uma exterioridade relativa da Modernidade eurocêntrica. Elas foram afetadas pelo genocídio/epistemicídio, mas não foram completamente destruídas.

Considero que temos um desafio de produzir mais análises que dialoguem com essas outras epistemologias e métodos, capazes de enunciar outras formas de produzir conhecimento e também reflexões sobre as relações raciais que produzimos como sociedade brasileira. Segundo Grosfoguel (2016), as estruturas racistas/sexistas são normalizadas e internalizadas nas universidades ocidentais, em que as estruturas eurocêntricas de conhecimento se tornaram um acordo, em que produção dos cânones das ciências dentro delas seja de autoria apenas de homens ocidentais e de apenas cinco países (França, Alemanha, Inglaterra, Itália e Estados Unidos), realidade que, segundo ele, não escandaliza e é um reflexo da naturalização das estruturas epistêmicas racistas/sexistas de conhecimento que imperam no mundo moderno e colonial.

## AUTORIA DOS TEXTOS: RAÇA E GÊNERO

---

Outra informação levantada foi “o pertencimento racial” das autoras e autores. Realizei um exercício de classificação racial de heteroatribuição, ainda que eu tenha consciência de que esse é uma escolha arriscada, considero necessário, pois me interessa saber quais os pertencimentos raciais dos sujeitos que falam na revista, sobre a temática das Relações Raciais.

Nas palavras de Osório (2003, p. 14),

No fundo, a opção pela auto-atribuição ou pela heteroatribuição de pertença racial é uma escolha entre subjetividades: a do próprio sujeito da classificação ou a do observador externo [...] Em resumo, a heteroatribuição pode dar bons resultados, mas não é livre das mesmas indefinições e imprecisões implicadas na auto-atribuição. Só um conjunto imaginário de observadores perfeitos poderia ser treinado para sempre classificar unanimemente todos os sujeitos que lhes cruzassem a vista, especialmente aqueles próximos à fugidia linha de cor.

A heteroatribuição foi feita por meio da foto disponibilizada no Currículo Lattes e também nos sites das universidades que as/os profissionais indicam como terem vínculos institucionais. Utilizei as categorias do IBGE para classificação: brancos, pardos, pretos, amarelos e indígenas. Usei como critérios objetivos os traços fenotípicos dos sujeitos. Obviamente esse exercício não aconteceu sem conflitos, em especial quando estamos diante da categoria convencionalmente nomeada de parda.

Dos 41 pesquisadoras/es que apresentaram suas fotos na Plataforma Lattes e nos sites de universidades nas quais atuam, 10 são pretos, 13 pardos e 18 brancos. Do total de autores e autoras, não foi possível realizar heteroatribuição racial de 17, dos quais 10 não apresentaram suas fotos na Plataforma Lattes e de sete não localizei o Currículo Lattes.

Em um primeiro momento, associei esse panorama racial às condições históricas de acesso da população negra à educação superior e à produção do conhecimento. No entanto é preciso considerar também a própria constituição do campo chamado “Estudo das Relações Raciais no Brasil”. **Figueiredo** (2017, p. 84) aponta que esse campo:

[...] constitui o objeto de conhecimento historicamente produzido por acadêmicos mestiços claros, brancos ou quase brancos, cuja epistemologia baseia-se no estudo sobre negros, por isto mesmo, a noção de estudos sobre as “relações raciais” mantém o mito de uma horizontalidade entre os grupos racialmente diferenciados.

Ao apresentar brevemente a constituição desses estudos, a autora chama atenção para a transformação na produção do conhecimento na

área. Destaca o final dos anos 70 e o final dos 90 como períodos de alterações mais profundas. Ao final dos anos 70 e ao longo de toda a década de 80, ela aponta o aumento de produções que passam a denunciar as desigualdades raciais na educação e no trabalho. Para ela isso:

[...] evidencia a existência de um campo institucionalizado e hegemônico por perspectivas e epistemologias euro-brasileiras, em que já havia uma perspectiva comparativa com os Estados Unidos. De um modo geral, os pesquisadores negligenciaram a ausência de pesquisadores negros num campo que estava principalmente voltado para a compreensão da população afro-brasileira. (**FIGUEIREDO**, 2017, p. 86).

Já ao final da década de 90, ocorrem transformações relacionadas à emergência da intelectualidade negra, ampliando as temáticas de pesquisa.

Ao não observar, nos trabalhos levantados, o *locus* de enunciação e tendo apenas o levantamento racial via heteroatribuição, não posso afirmar que há, nas publicações analisadas, o aumento de um protagonismo negro na produção do conhecimento, mas também seria leviano afirmar o contrário. O que é possível, nesse ponto do trajeto, é indagar o alcance das perspectivas epistemológicas não eurocentradas, no campo da pesquisa dos Estudos das Relações Raciais, de epistemologias que consideram as posicionalidades dos sujeitos na elaboração do conhecimento e também do escurecimento na pele daquelas e daqueles que produzem o conhecimento sobre o campo das relações raciais e educação.

A autoria dos artigos é majoritariamente de mulheres. São 41 autoras e 16 autores. O que espelha a realidade de que o campo educacional é ainda composto por maioria feminina, resultado dos aspectos históricos relacionados ao magistério como alternativa de escolarização para as mulheres, dentre outras variáveis já amplamente discutidas e conhecidas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

---

Esse breve levantamento, inscrito não como um artigo científico, mas como uma possibilidade de olhar para uma revista relevante de educação e perceber o quanto os temas relacionados às questões do povo negro têm ocupado um espaço cada vez mais qualificado no campo da pesquisa e socialização do conhecimento. Além dessa percepção, destaco também a necessidade que ainda temos, de enegrecer as vozes que produzem o conhecimento e as lentes que os analisam em um mesmo tempo.

## REFERÊNCIAS

---

BRASIL. **Lei n. 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. Brasília, DF: Presidência da República, 2012. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm). Acesso em: 28 dez. 2020.

BRASIL. **Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003.** Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2003. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/l10.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm). Acesso em: 28 dez. 2020.

FIGUEIREDO, Ângela. Descolonização do Conhecimento no Século XXI. In: SANTIAGO, Ana Rita *et al.* (org.). **Descolonização do conhecimento no contexto Afro-Brasileiro.** Cruz das Almas: Editora da UFRB, 2017. p. 77-106.

GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: UNESCO. **Educação Anti-Racista: caminhos abertos pela Lei Federal 10.639/03.** Brasília, DF: MEC, 2005. p. 39-62.

GROSFOGUEL, Ramón. A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI. **Rev. Soc. Estado**, Brasília, DF, v. 31, n. 1, p. 25-49, 2016.

LEITE, Ilka Boaventura. Descendentes de Africanos em Santa Catarina: invisibilidade histórica e segregação. *In*: LEITE, Ilka Boaventura (org.). **Negros no Sul do Brasil**: invisibilidade e territorialidade. Florianópolis: Letras Contemporâneas, 1996. p. 33-56.

OSÓRIO, Rafael Guerreiro. **Texto para discussão número 996**. O Sistema Classificatório de Cor ou Raça do IBGE\*. Brasília, DF: Ipea, nov. 2003. Disponível em: [https://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/TDs/td\\_0996.pdf](https://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/TDs/td_0996.pdf). Acesso em: 20 jan. 2021.

# A PESQUISA NO CAMPO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA PERSPECTIVA DE UMA PESQUISADORA BRANCA:

## PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS

Eduarda Souza Gaudio<sup>1</sup>

### CONSIDERAÇÕES INICIAIS

---

O campo de pesquisa acerca das relações étnico-raciais tem revelado um aumento imponente no que tange a produção científica, especialmente a partir dos anos 2000, década que marca a promulgação da Lei Federal n. 10.639/2003<sup>2</sup>. Investigações que focalizam as relações étnico-raciais sinalizam a educação como a área das Ciências Humanas com maior número de produções a respeito da temática, corroborando

---

<sup>1</sup> Doutoranda em Educação, pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Mestra pela mesma universidade. Professora da Rede Municipal de Florianópolis. Pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisa Alteritas: Diferença, Arte e Educação, do Centro de Educação da UFSC. *E-mail:* [eduardagaudio@gmail.com](mailto:eduardagaudio@gmail.com)

<sup>2</sup> A legislação altera a LDB/96 instituindo a história e a cultura africana e afro-brasileira nas instituições escolares, resultado do trabalho histórico de sujeitos e de grupos sociais vinculados aos movimentos negros. Além dessa determinação, o crescimento da produção científica, nos anos 2000, está articulado à criação da Associação Brasileira de Pesquisadoras/es Negras/os (2000) e dos Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros nas Instituições de Ensino Superior. (SILVA; REGIS; MIRANDA, 2018).

as formulações da pesquisadora negra Nilma Lino **Gomes**<sup>3</sup> (2017) ao assumir o movimento negro como ator político que elege a educação como um campo crucial de luta e de práticas de combate ao racismo. Tais estudos têm apresentado amplo crescimento na complexidade de temas, abordagens, epistemologias, teorias e ferramentas metodológicas, constituindo um campo de pesquisas estável no âmbito das pesquisas em educação (**SILVA; REGIS; MIRANDA**, 2018). Pesquisadoras<sup>4</sup> que se debruçam a estudar as relações raciais têm, cada vez mais, apresentado indagações acerca da lógica moderna da produção científica ocidental pautada por epistemologias eurocêntricas, heteropatriarcais, racistas e sexistas (**GONZALEZ**, 1987; **CARNEIRO**, 2005; **COLLINS**, 2019).

Demandas trazidas por esse campo de pesquisas produzem deslocamentos epistemológicos protagonizados por grupos sociais historicamente oprimidos e ignorados como sujeitos do conhecimento, sobretudo pelos movimentos de mulheres negras que transcendem as tradições teóricas e formulam epistemologias alternativas, buscando escancarar o epistemicídio (**CARNEIRO**, 2005) que desqualifica a produção de negras, colocando-as na “lata do lixo” (**GONZALEZ**, 1987). Tais movimentos têm arrombado as portas e anunciado aquilo que a historiadora e filósofa negra Lélia **Gonzalez** (1987) proferiu “*o lixo vai falar, e numa boa*”, reconhecendo o que a professora negra Petronilha Beatriz Gonçalves e **Silva** (1998) declarou: “*chegou a hora de darmos a luz a nós mesmas*.” Dizendo isso, as autoras assumem as mulheres negras para além de fontes do conhecimento, mas, especialmente, como agentes do conhecimento que buscam romper com a ideia de objetos, para se constituírem em vozes libertadas (**SILVA**, 1998).

---

<sup>3</sup> Corroborando a perspectiva assumida pelo *e-book*, balizadas por Angela **Figueiredo** (2020), demarquei, em **negrito**, os sobrenomes das produções de autoras e autores negros como uma estratégia de enegrecer as referências bibliográficas.

<sup>4</sup> A construção do *e-book* ocorreu permeada de discussões sobre a perspectiva colonial e patriarcal da língua portuguesa. Embora reconheçamos a dimensão política e violenta da língua (**KILOMBA**, 2019), assumimos tanto uma linguagem binária, para mencionar a participação dos gêneros femininos e masculinos, quanto uma linguagem no gênero feminino, para evidenciar as produções formuladas pelas mulheres.

Movimentos liderados por intelectuais do campo das relações raciais indagam a estrutura colonial, branca, racista, higienista, heteropatriarcal e sexista que constituiu as diferentes áreas científicas e impôs um único modelo de pensamento, dito racional, desconsiderando os contextos sociais, raciais, políticos, territoriais, entre outras marcações que interferem nas análises e nos resultados das pesquisas. Os recursos metodológicos sempre dispuseram de absoluta relevância na produção desse modelo de ciência, pautados no distanciamento entre objeto e sujeito, pelo qual pesquisadoras e pesquisadores chegam com suas ferramentas, teorias, crenças, ideias e aplicam sobre os objetos e sujeitos da pesquisa. Tais investigações caminham numa perspectiva de falar, pensar e escrever sobre “as/os outras/os”, desconsiderando inteiramente o *locus* de enunciação das/dos próprias/os pesquisadoras/es.

Defronte a esse modo de produzir pesquisas, estudiosas críticas que constituem o campo das relações raciais e das epistemologias feministas negras tensionam as tradições teóricas e epistemológicas, apresentando alternativas outras para a produção de um conhecimento que pode e deve ser posicionado, corporificado e marcado pelos lugares sociais e raciais dos sujeitos envolvidos nessas formulações (HARAWAY, 1995; **KILOMBA**, 2019; **COLLINS**, 2019).

É nesse movimento que surge o presente artigo, que possui, como objetivo, apresentar pressupostos metodológicos construídos numa pesquisa de doutorado<sup>5</sup>, inserida no campo das relações raciais, a partir do olhar de uma pesquisadora branca. Para isso, a organização do texto procura enfatizar alguns subsídios epistemológicos indispensáveis para as investigações no âmbito das relações raciais, bem como apresentar a entrevista como um recurso metodológico potente nas

---

<sup>5</sup> O artigo apresenta recortes do Projeto de Pesquisa de Doutorado em desenvolvimento intitulado *Pedagogias insurgentes no Sul do Brasil: a atuação de intelectuais negras e negros nos currículos de formação de professores/as*, elaborado no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSC, sob orientação da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Joana Célia dos Passos. O intuito da investigação foi compreender os processos que contribuíram para a institucionalização da Educação das Relações Étnico-Raciais nos currículos dos cursos de Pedagogia de três universidades federais do Sul do Brasil: Universidade Federal do Paraná (UFPR), UFSC e Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

produções acadêmicas. No decorrer do artigo, buscarei demonstrar a necessidade de deslocalizar o cânone acadêmico marcado pela branquitude, procurando revelar as possibilidades e os desafios de uma pesquisadora branca assumir epistemologias negras como referências teóricas balizadoras da luta antirracista.

## EPISTEMOLOGIAS E RELAÇÕES RACIAIS: CONSTRUINDO PRESSUPOSTOS PARA UMA PRODUÇÃO CIENTÍFICA POSICIONADA

---

Pesquisar no âmbito das relações étnico-raciais, no Brasil, significa adentrar um campo movediço e conflituoso, marcado pelos processos históricos e sociais que constituíram relações hierárquicas, opressoras e violentas contra a população negra. A pesquisa sobre relações étnico-raciais, a partir da perspectiva de uma pessoa branca, torna-se uma tarefa ainda mais desafiadora. Isso porque, à medida que reconheço a branquitude como um lugar social que me concedeu vantagens materiais e simbólicas nos diferentes espaços institucionais (SCHUCMAN, 2014), busco irromper com a noção de uma identidade única, padrão, e pautar a branquitude como elemento fundamental na discussão das relações raciais.

Admitir tal posição suscita um confronto incessante de um corpo branco que se modifica pela disposição do antirracismo, mas, ao mesmo tempo, não deixa de pertencer a um grupo historicamente opressor. Tal disposição contribui com o rompimento daquilo que a psicológica negra Maria Aparecida Silva **Bento** (2002) nomeia de pacto narcísico. Para a autora, o racismo, no Brasil, é materializado pelos privilégios da branquitude, que estabeleceu um acordo tácito, entre pessoas brancas, de não se reconhecerem como responsáveis pela reprodução das desigualdades. Essas alianças podem ser efetivadas de modo inconsciente, pelas quais brancas e brancos se conectam uns aos outros na defesa dos próprios interesses, rejeitando a noção de que

possuem vantagens sociais e compreendendo as desigualdades raciais como um problema de negros e negras.

O reconhecimento dos privilégios viabilizados pela branquitude não ocorreu espontaneamente, mas por meio da minha inserção, como graduanda, num Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros (Neab), inserido numa universidade estadual pública. A partir da disposição como estudante e, posteriormente, pesquisadora das relações raciais, tive acesso a um conjunto de produções elaboradas por grupos, movimentos e intelectuais ainda pouco estudadas/os e referenciadas/os nos currículos educacionais, sobretudo na formação de professoras/es, área em que atuo e sobre a qual pesquiso.

A imersão nos estudos acerca das relações raciais no Brasil e nas formulações elaboradas por intelectuais que tensionam a estrutura colonial que marca a produção acadêmica contribuíram para o arranjo de alguns pressupostos dos quais não é possível abrir mão no processo metodológico da pesquisa. A afro-americana Patrícia Hill **Collins** (2019) assume a noção de paradigmas como referenciais interpretativos adotados para explicar os fenômenos existentes numa sociedade. Nesse momento, pretendo defender alguns pressupostos indispensáveis na elaboração de pesquisas que abordam a questão racial: o *locus* de enunciação como elemento central na construção de um conhecimento posicionado e a agência dos sujeitos envolvidos na pesquisa, no processo de formulações teóricas (HARAWAY, 1995; **COLLINS**, 2019).

O *locus* de enunciação diz respeito à localização social, racial, sexual, de gênero, entre outras dimensões que marcam os sujeitos e que influem diretamente na formulação de suas pesquisas e teorias (**FIGUEIREDO**, 2020). No Brasil, em que raça cumpre papel crucial no controle do poder de quem está autorizado ou não a produzir conhecimento, torna-se fundamental demarcar tal categoria nas análises das pesquisas. Gênero também exerce função importante, levando em consideração a lógica de uma ciência moderna colonial, representada por homens brancos que instituíram uma ideia de neutralidade e de objetividade científica, desconsiderando, absolutamente, suas localizações. Logo, raça e gênero são categorias primordiais no processo de constituição de nossas pesquisas, pois revelam a interseção de dois

sistemas de opressão que se mantêm, historicamente, por meio da reprodução dos privilégios do patriarcado e da branquitude acadêmica.

O sociólogo branco porto-riquenho Ramón Grosfoguel (2010) enfatiza que as ciências ocidentais buscaram romper com a ligação entre o sujeito de enunciação e o lugar epistêmico ocupado por tais sujeitos, provocando um mito com relação à neutralidade e à objetividade do conhecimento, tornando-o verdadeiro e universal. Por isso, “[...] ninguém escapa às hierarquias de classe, sexuais, de gênero, espirituais, linguísticas, geográficas e raciais do ‘sistema-mundo patriarcal/capitalista/colonial/moderno’” e, portanto, “[...] todo conhecimento se situa, epistemicamente, ou no lado do dominante, ou no lado subalterno das relações de poder, e isto tem a ver com a geopolítica e a corpo-política do conhecimento.” (GROSFOGUEL, 2010, p. 459-460).

A Geopolítica do Conhecimento vai ao encontro das colocações da pesquisadora branca estadunidense Donna Haraway (1995) sobre a objetividade científica. Para a autora, a produção do conhecimento ocidental é historicamente fabricada por uma perspectiva parcial que possui legitimidade para “olhar de lugar nenhum e alegar ver sem ser vista”. A partir da visão não posicionada de homens brancos, a ideia de objetividade foi construída por discursos e por linguagens que desconsideraram as subjetividades, numa tentativa incessante de distanciamento do sujeito e objeto. A noção amplamente instituída do rigor na produção científica ocidental não se sustenta, levando em conta sua pretensão de transcendência, neutralidade e explicação do mundo conforme um sistema global mantido pelas relações de poder.

A partir disso, a autora defende uma ciência pautada por visões posicionadas:

[...] a favor de uma doutrina e de uma prática da objetividade que privilegie a contestação, a desconstrução, as conexões em rede e a esperança na transformação dos sistemas de conhecimento e nas maneiras de ver. (HARAWAY, 1995, p. 24).

Por isso, a autora evidencia que o conhecimento é sempre parcial, posicionado e localizado em corpos complexos e contraditórios.

Posicionar-se é, portanto, a prática chave, base do conhecimento organizado em torno das imagens da visão, é como se organiza boa parte do discurso científico e filosófico ocidental. Posicionar-se implica em responsabilidade por nossas práticas. (HARAWAY, 1995, p. 27).

Mas em que medida as teorizações apresentadas por essas/es intelectuais contribuem com as metodologias de pesquisas? As elaborações possibilitam o reconhecimento “[...] de políticas e epistemologias de alocação, posicionamento e situação nas quais parcialidade e não universalidade é a condição de ser ouvido nas propostas a fazer de conhecimento racional.” (HARAWAY, 1995, p. 30). Logo, importa deslocar a noção de rigor científico atribuído exclusivamente às técnicas e instrumentos metodológicos de pesquisa, procurando atentar para o compromisso político, para o cuidado com os sujeitos, para a realidade envolvida e para a coerência das escolhas epistemológicas com a temática abordada.

Compreendendo o campo ocupado pelos estudos que abordam a dimensão racial, estar localizado como um pesquisador ou uma pesquisadora branca ou negra traz disparidades fundamentais a serem consideradas no processo de construção dos dados, especialmente no que tange as situações experienciadas pela raça entre os diferentes grupos sociais. Por isso, admito a questão racial na condição de uma pesquisadora que não vivencia as opressões geradas por essa categoria, mas sim por meio das experiências promovidas pela lógica da branquitude.

Mas é possível admitir a temática racial e as epistemologias negras a partir do lugar da branquitude? Busco defender, neste texto, que a questão racial é uma categoria que demarca, de modos distintos, todas as pessoas e que, portanto, pode ser problematizada e investigada por negras/os e brancas/os. **Collins** (2019) contribui com essa discussão ao enfatizar que as lutas engendradas pelo feminismo negro propõem uma conexão com outros projetos que têm, como objetivo, a justiça social, considerando esse um trabalho coletivo que necessariamente precisa de uma solução coletiva. É urgente estabelecer coalizões entre os diferentes grupos ou pessoas que lutam pela justiça social, buscando um empreendimento colaborativo que considere as diferentes posições e lugares sociais. Segundo a autora

A importância da liderança das mulheres negras na produção do pensamento feminista negro não significa que outros não possam participar disso. Significa apenas que a responsabilidade pela definição da realidade de cada um cabe sobretudo a quem vive essa realidade, a quem realmente passa por essas experiências. (**COLLINS**, 2019, p. 83).

Nesse sentido, ressalto a relevância da inserção de brancas e brancos nos estudos e pesquisas sobre a questão racial, no sentido de, cada vez mais, demarcar o lugar da branquitude acadêmica, reconhecendo e admitindo intelectuais negros e negras como referenciais balizadores das análises das pesquisas. Não se pretende, contudo, admitir o lugar da população negra para produzir resultados sobre suas experiências e conhecimentos como, historicamente, as investigações científicas têm-se disponibilizado. A proposição assumida busca desestabilizar a branquitude universitária num movimento de trabalhar *com*, *para* e *a partir* das ações políticas e experiências sociais produzidas pelos movimentos negros, compreendidos aqui como sujeitos do conhecimento que atuam politicamente, na luta por emancipação (**GOMES**, 2017).

Demarcar os lugares ocupados pela branquitude na academia e nos processos de produção das pesquisas é promover aquilo que o professor branco argentino Walter Mignolo (2008) chama de desobediência epistêmica. Sustentar a produção científica dominada por autoras/es enraizadas/os em categorias eurocêntricas é contribuir com a manutenção de uma teoria enlatada (CONNELL, 2012), ou seja, importada de outro contexto e aplicada na nossa realidade, sem nenhum compromisso e responsabilidade com os sujeitos. Desobedecer essa lógica e escutar as experiências e conhecimentos produzidos por grupos historicamente ignorados como sujeitos do conhecimento torna-se urgente. Essa tarefa não deve ser tomada somente pelos grupos que sofrem opressões, mas também por aqueles que integram o grupo opressor e que se dispõem à escuta e ao reconhecimento das vozes ecoadas por negras e negros em prol da justiça social.

Para a formação de coalizões, **Collins** (2019) propõe uma política transversal, procurando deslocalizar os conhecimentos historicamente utilizados nas análises das realidades, recusando o binarismo que

baliza as noções de raça, classe, gênero, sexualidade e que define as pessoas dentro de uma única lógica do pensamento. Por isso, é fundamental compreender que os grupos sociais são constituídos de modo fluído e questionar as ideias de fixidez que essencializam e imobilizam os sujeitos. Além disso, a construção de coalizões deve considerar as diferentes posições e lugares, buscando a empatia e a complementaridade das diferentes abordagens que marcam os sujeitos, como a raça, a classe, o gênero, a sexualidade e a nação.

Com base nos elementos apresentados, busquei defender o *locus* de enunciação como pressuposto na construção das metodologias de pesquisas e na teorização de um conhecimento posicionado. Além disso, evidenciei a possibilidade da disposição de pesquisadoras e pesquisadores brancos/os se debruçarem nos estudos sobre relações raciais, a partir da desobediência epistêmica sobre a branquitude acadêmica e da visibilização da produção intelectual de negros e negras. A seguir, pretendo detalhar um instrumento metodológico adotado em pesquisa como potencializador da agência dos sujeitos envolvidos no processo de formulação teórica.

## A ENTREVISTA COMO RECURSO METODOLÓGICO POTENCIALIZADOR DA AGÊNCIA DOS SUJEITOS

A produção deste artigo se encontra articulada a uma pesquisa de doutorado que pretendeu compreender os processos que contribuíram para a institucionalização da educação das relações étnico-raciais, nos currículos dos cursos de Pedagogia de três universidades federais do Sul do Brasil: a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), a Universidade Federal do Paraná (UFPR) e a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). A escolha dessa temática decorreu da trajetória como professora e pesquisadora das relações étnico-raciais, a começar pela graduação no Curso de Pedagogia, numa universidade pública. Ao me debruçar sobre os documentos que balizam a Política

da Educação das Relações Étnico-Raciais<sup>6</sup>, um campo problematizado diz respeito à formação de professoras/es e à definição do currículo, território amplamente disputado na seleção dos conteúdos e referenciais teóricos. Por isso, elegi, como temática de estudo, as relações étnico-raciais nos currículos dos cursos de Pedagogia de três universidades do Sul do Brasil, região marcada, historicamente, pela exaltação da colonização europeia e pela eficiência da ideologia do branqueamento.

Para alcançar o objetivo central em compreender os processos que contribuíram para a institucionalização da educação das relações étnico-raciais, optei por entrevistas com professoras e professores responsáveis pela criação de disciplinas obrigatórias que abordam as relações étnico-raciais nas instituições investigadas, como um dos instrumentos metodológicos. Tal escolha foi adotada compreendendo a importância das narrativas concedidas pelas/os participantes, além da disponibilização de informações e de experiências efetivadas no interior dos currículos dos cursos em questão.

Para a professora branca Nadir Zago (2011), a entrevista é uma das técnicas mais adotadas nas pesquisas no campo das Ciências Sociais, representando um instrumento metodológico significativo na produção científica. A relevância do uso de entrevistas nas investigações decorre das relações efetivadas entre as/os participantes e a/o pesquisadora/or, permitindo que as informações sobre a temática desejada sejam disponibilizadas de modo efetivo. A autora afirma que as entrevistas podem oferecer subsídios fundamentais para realização das pesquisas científicas, permitindo que sejam executadas de modo exclusivo com os sujeitos, além de oportunizar que se realizem alterações, intervenções e ajustes no decorrer do processo. Essa ferramenta metodológica pode ser considerada primordial nas pesquisas qualitativas, tendo em vista a possibilidade de os sujeitos revelarem suas experiências, perspectivas e significados atribuídos à temática investigada.

---

<sup>6</sup> A Política da Educação das Relações Étnico-Raciais trata-se do conjunto de leis, documentos e materiais elaborados, por meio do trabalho de grupos e sujeitos vinculados ao movimento negro, que elegeram a educação como esfera central na luta pela superação do racismo e pela emancipação dos sujeitos.

Inicialmente a pretensão pela realização das entrevistas era verificar a implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para as relações étnico-raciais e para o ensino de história africana e afro-brasileira<sup>7</sup> (2004), nos cursos investigados. Entretanto, no decorrer da realização das primeiras entrevistas, pude perceber a riqueza de detalhes, de informações, de possibilidades, de desafios, de acordos e de estratégias utilizadas por esses sujeitos na disputa de um currículo acadêmico marcado por relações de poder desiguais. Ao escutar as narrativas apresentadas por cada docente entrevistada/o, compreendi que aquela metodologia não se tratava unicamente de uma ferramenta pela qual eu recolheria os dados para analisar a posteriori, mas, sobretudo, como um modo potente de visibilizar a agência dos sujeitos envolvidos na pesquisa.

A adoção das entrevistas buscou recusar a ideia de neutralidade e de objetividade metodológica, a começar pela escolha das/dos entrevistadas/os, definida a partir do interesse acerca dos conhecimentos que essas/es possuíam sobre a inserção da questão racial nas instituições investigadas. Dessa forma, a seleção das/dos docentes entrevistadas/os ocorreu mediante a participação, o envolvimento e as responsabilidades institucionais que essas/es possuíam com a problemática da pesquisa. Um dos critérios de escolha das/dos professoras/es ocorreu mediante a participação nos trâmites de reformulação curricular, no momento de criação da disciplina específica que aborda as questões étnico-raciais no curso, buscando compreender os modos de efetivação desse processo. Além disso, entrevistei as/os próprias/os professoras/es que ministravam a disciplina no momento da pesquisa, procurando perceber de que forma consideravam o trabalho com a Educação das Relações Étnico-Raciais na formação para a docência, na educação básica. Foram realizadas entrevistas com um total de nove docentes

---

<sup>7</sup> Tais diretrizes foram elaboradas para subsidiar a Lei n. 10.639/2003, apresentando orientações aos diferentes níveis e modalidades de ensino, destacando o papel das Instituições de Ensino Superior para a inclusão “[...] nos conteúdos de disciplinas e atividades curriculares dos cursos que ministram, a Educação das Relações Étnico-Raciais, bem como o tratamento de questões e temáticas que dizem respeito aos afrodescendentes.” (BRASIL, 2004, p. 1).

vinculadas/os às três instituições pesquisadas. Dentre essas/es, participaram sete mulheres cisgênero, sendo cinco mulheres negras e duas brancas, e dois homens cisgêneros negros<sup>8</sup>.

Desde os primeiros contatos com as/os professoras/os, procurei explicitar os objetivos da pesquisa, meus interesses em conhecê-las/os, sempre destacando a importância que as informações fornecidas teriam para a compreensão do modo como a temática das relações étnico-raciais foram/estão incorporadas nos currículos do curso. Assegurei que a forma como procederíamos a entrevista, desde a escolha do local, da data e do horário, ficasse a critério de cada docente em articulação com a disponibilidade da pesquisadora.

O contato foi realizado por *e-mail*, evidenciando os elementos mencionados sobre a pesquisa e o direito em conceder ou não a entrevista. O retorno das/dos participantes foi breve e positivo, sendo que todas as pessoas convidadas aceitaram a participação e expressaram a importância de as informações fornecidas serem compartilhadas. Atribuo o consentimento das/dos professoras/es de modo afirmativo, demonstrado, a partir de falas, comentários e expectativas agradáveis e otimistas com o desenvolvimento da pesquisa, além do interesse em colaborar com a construção do trabalho. Acredito que o aceite positivo de todas as pessoas convidadas para conceder a entrevista decorreu também da trajetória de militância pela educação, sobretudo pelo engajamento em grupos e em associações vinculadas aos movimentos negros que lutam pela superação do racismo.

Outro elemento que acredito ter contribuído com a participação das/dos professoras/es convidadas/os foi o fato de a orientadora da pesquisa ser uma professora reconhecida pelo ativismo com os movimentos sociais e intelectual engajada na luta antirracista. A maioria das/dos entrevistadas/os conhecia a orientadora, por meio de produções científicas, atividades, eventos, congressos e associações que

---

<sup>8</sup> O pertencimento racial foi autoatribuído conforme as categorias utilizadas pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) (branca, parda, preta, amarela e indígena) durante a realização das entrevistas. Escolhi por agregar os autodeclarados pretos e pardos à categoria negra, consoante à perspectiva assumida pelos movimentos negros.

agregam pesquisadoras/es e militantes dos direitos das populações negras. Por isso, a relevância da temática racial, o envolvimento pela disputa curricular nos cursos e o reconhecimento da Educação das Relações Étnico-Raciais como uma luta coletiva por sua institucionalização contribuíram para o consentimento afirmativo em participar na construção da pesquisa.

Os locais de realização das entrevistas foram definidos pelas/os docentes, sendo que, dentre as nove entrevistas, oito foram realizadas presencialmente, em 2019. As primeiras entrevistas ocorreram com duas professoras da UFSC, sendo que uma delas aconteceu no próprio *campus* da universidade e a outra, num estabelecimento de alimentação em Florianópolis. Em seguida, as/os três docentes vinculadas/os a UFPR foram entrevistadas/os nos próprios *campi* de atuação, localizados em Curitiba, no estado do Paraná. As duas professoras da UFRGS foram entrevistadas posteriormente, na Faculdade de Educação da UFRGS, em Porto Alegre. Um professor da UFRGS foi entrevistado durante um evento que ocorreu em Florianópolis, na Universidade do Estado de Santa Catarina. E, por fim, a última entrevista foi realizada no presente ano, com uma docente da UFSC, ocorrendo de modo virtual, tendo em vista os protocolos de segurança admitidos para a pandemia da Covid-19.

As entrevistas aconteceram individualmente, com duração de aproximadamente uma hora, gravadas com a autorização das/dos professoras/es, mediante a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido<sup>9</sup>. A admissão do gravador ocorreu mediante à possibilidade de a pesquisadora ficar mais livre para encaminhar as perguntas, compreender as informações, além de contribuir para a produção de um material íntegro.

---

<sup>9</sup> A pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), que delibera e regulamenta as investigações, buscando assegurar os direitos das/os participantes de acordo com padrões éticos. A relevância ao apresentar a pesquisa ao Comitê ocorreu mediante a preservação da integralidade dos sujeitos, procurando minimizar os possíveis constrangimentos de uma entrevista, além de garantir os cuidados de divulgação das informações obtidas.

Inicialmente admiti a construção de um roteiro prévio com questões relacionadas à identificação dos sujeitos da pesquisa, ao processo de inserção da dimensão étnico-racial no Curso de Pedagogia e ao lugar que a Educação das Relações Étnico-Raciais ocupa na formação inicial das/os professoras/es da universidade pesquisada. A escolha pela criação de um roteiro ocorreu no sentido de orientar o diálogo a partir de eixos temáticos que contribuíram com o processo de interação entre os sujeitos e a pesquisadora. Dessa forma, a utilização desse recurso buscou não ocorrer de modo enrijecido, possibilitando que as/os participantes realizassem ajustes e intervenções de acordo com suas necessidades.

Contudo a utilização desse roteiro foi reduzida na medida em que as entrevistas aconteciam e eu me sentia mais segura na presença das/dos participantes. Ademais, percebi que possibilitar que as/os professoras/es expusessem suas narrativas e discursos, sem muitas interrupções durante suas falas, possibilitava a disponibilização de informações outras não previstas e imaginadas por mim. Desprender de um roteiro fixo auxiliou na desconstrução de uma lógica formal de realização de entrevistas, revelando que o respeito e a atenção aos sujeitos, aos contextos e às temáticas envolvidas são aspectos intrínsecos ao rigor científico da metodologia.

Outro elemento que contribuiu com a minha segurança foi a legitimação conferida a mim como uma pesquisadora branca que assume a questão racial. Admito que os momentos prévios às entrevistas me causavam incertezas e preocupações a respeito do modo como as/os docentes poderiam olhar e receber uma pessoa que integra um grupo racial que, historicamente, utilizou os conhecimentos das populações negras de modo irresponsável. No entanto, apresentar-me e contar um pouco sobre minha trajetória como um corpo branco que tenta se modificar pela disposição do antirracismo, possibilitou a construção de uma relação de respeito e de confiança entre as/os participantes e a pesquisadora, inclusive, até os dias de hoje com quem, de alguma forma, continuamos mantendo interações.

Posteriormente à realização de cada entrevista, transcrevi, para o computador, toda a conversa obtida no áudio, buscando reproduzir

fidedignamente o discurso obtido. Logo foram necessárias várias escutas para garantir que nenhuma informação se perdesse. Apesar de a tarefa ter sido exaustiva, a transcrição do áudio permitiu que eu pudesse retomar as informações, os dados e as experiências compartilhadas pelas/os professoras/es durante a entrevista, proporcionando análises iniciais das narrativas concedidas.

A proposta assumida na pesquisa de trabalhar *com, para e a partir* dos sujeitos da pesquisa tentou diminuir as relações de poder estabelecidas no processo de produção científica. Embora eu reconheça a hierarquização do poder envolvida num espaço acadêmico, representado por um lado, pelo ápice do pensamento moderno e ocidental, e, por outro, como um *locus* privilegiado do racismo epistêmico, assumi, como pressuposto, a potência das narrativas concedidas pelas/os docentes como agentes principais dos conhecimentos elaborados com a pesquisa.

Tal pressuposto acerca da agência dos sujeitos na produção das pesquisas não ocorreu instantaneamente, mas por meio de um processo longo e emaranhado de estudos, conversas, encontros, olhares, gestos e diálogos estabelecidos com coletivos de pessoas, mas especialmente, com as/os professoras/es entrevistadas/os. Foram as mulheres e os homens escolhidos para dialogar, durante os ricos momentos e encontros, que revelaram a centralidade de suas atuações nas instituições, para a institucionalização da educação das relações étnico-raciais, nos currículos.

No decorrer desse processo, foi possível perceber a importância da escolha de um modo de se fazer entrevista, pautado num diálogo aberto, permitindo que as/os docentes pudessem expor além do que os questionamentos previam, colocando elementos outros que contribuíram para um direcionamento do próprio objetivo da pesquisa. As/os docentes ressaltaram informações acerca do processo de institucionalização da questão racial nos currículos, expondo os acordos, as estratégias, os desafios, as dificuldades, as mudanças, entre outros aspectos fundamentais que ultrapassaram as perguntas elaboradas previamente. Tais ocorrências evidenciaram a agência dos sujeitos entrevistados, contrariam a ideia de objetos passivos e demonstram que

[...] a própria agência das pessoas estudadas transforma todo o projeto de produção de teoria social. De fato, levar em conta a agência dos 'objetos' estudados é a única maneira de evitar erros grosseiros e conhecimentos equivocados de vários tipos nessas ciências. (HARAWAY, 1995, p. 36).

A centralidade atribuída aos sujeitos buscou transcender os momentos das entrevistas, sendo contemplada também na elaboração das categorias de análise da pesquisa. Considerando que o trabalho se insere numa perspectiva crítica sobre a lógica ocidental e metódica de produção científica, a elaboração das categorias precisa estar ligada aos elementos evidenciados pelos próprios sujeitos que compõem a pesquisa. Por isso, as categorias construídas após a realização das entrevistas emergiram das falas, dos conhecimentos e das experiências reveladas pelas/os docentes, considerando o eixo principal da pesquisa: as relações étnico-raciais nos currículos dos cursos de Pedagogia da UFSC, da UFPR e da UFRGS.

Após a realização das entrevistas e das transcrições, foram necessárias constantes idas e vindas aos materiais e documentos reunidos. A organização dos conteúdos das entrevistas ocorreu com base nos aspectos históricos de institucionalização das relações étnico-raciais em cada instituição, nos elementos narrados pelas/os docentes que se assemelhavam, bem como nas especificidades que caracterizam as três formas de organização da temática racial nos currículos dos cursos.

A elaboração das categorias de análise esteve intrinsecamente ligada à interpretação das narrativas reveladas pelos sujeitos para a construção dos resultados da pesquisa, pelos quais revelou a insurgência de intelectuais negras e negros na produção de uma perspectiva decolonial brasileira, emergindo nos currículos dos cursos de Pedagogia da UFPR, da UFSC e da UFRGS. A atuação da intelectualidade negra e dos coletivos vinculados aos movimentos negros provocou tensionamentos nessas instituições, disputas de narrativas, criação de disciplinas específicas obrigatórias, produção e disseminação de conhecimentos, fundação de núcleos e grupos institucionais, desenvolvimento de projetos de extensão e pesquisas, formulação de políticas e de proposições

teóricas e metodológicas no processo de institucionalização da Educação das Relações Étnico-Raciais no Curso de Pedagogia<sup>10</sup>.

Embora essa produção seja elaborada a partir do que os documentos e sujeitos revelaram, reconheço que muitas escolhas foram definidas de acordo com os interesses da pesquisa e da pesquisadora, impactando, diretamente, nos resultados. Além disso, as categorias e interpretações não são uma transposição linear das informações pois, sobre elas, foram realizadas seleções, cortes e combinações. Algumas inferências e resultados construídos podem ser representativos da realidade; já outros podem revelar pontos de cegueira nas análises realizadas por mim.

Dito isso, importa problematizar novamente a neutralidade e o rigor científico das tradições teóricas, visto que, embora a pesquisa efetive um exercício incessante de considerar a atuação dos sujeitos envolvidos, os sentidos atribuídos às palavras e às interpretações são conferidos pelas/os pesquisadoras/es. As subjetividades, os valores, as crenças e as marcações sociais e raciais estão implicadas no movimento de fabricação do conhecimento e, por isso, terão sempre um caráter localizado, parcial e posicionado para a legitimidade como conhecimento racional (HARAWAY, 1995).

A partir do exposto, busquei assumir a entrevista como um instrumento metodológico potencializador da agência dos sujeitos, reconhecendo suas narrativas como centrais na produção do conhecimento, pressuposto pelo qual tentei não abrir mão durante a pesquisa. Para isso, detalhei como foi definida a escolha da temática e dos sujeitos entrevistados, bem como os modos pelos quais tentei estabelecer uma relação demarcada por princípios éticos, de respeito e de confiança, por meio da explicitação dos objetivos da pesquisa, do interesse nas experiências e conhecimentos disponibilizados e na disposição de uma pesquisadora branca na luta antirracista.

---

<sup>10</sup> Cabe destacar que este artigo não pretendeu detalhar os resultados e análises construídas com base na pesquisa. Para maiores informações, consultar o trabalho na íntegra.

## TECENDO ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

---

Ao longo do artigo, apresentei alguns pressupostos metodológicos assumidos em pesquisa inserida no campo das relações raciais, a partir do olhar de uma pesquisadora branca. O processo de imersão nos estudos e nas pesquisas acerca da abordagem racial evidenciou possibilidades e desafios intrínsecos do campo, considerado aqui como uma arena conflituosa, incongruente e flutuante, comprovando a complexidade dos modos como se dão as relações raciais no Brasil.

No entanto, como uma mulher branca pesquisadora das relações raciais, é preciso enfrentar os desafios e os riscos encontrados no processo de construção da investigação, como também na própria constituição como acadêmica, professora e pessoa. Tal processo não ocorreu de modo linear, imediato e simples, especialmente no que tange os sujeitos que têm legitimidade para assumir a questão racial como objeto de estudo.

Entretanto os estudos e debates efetuados no decorrer do processo contribuíram para o entendimento de que, assim como as/os negras/os, as/os brancas/os também são invenções que resultam de relações hierárquicas de poder. As subjetividades que produzem o imaginário de superioridade da identidade racial branca precisam ser questionadas por nós, brancas/os, especialmente aquelas elaboradas no âmbito do funcionamento das instituições, responsáveis pela manutenção do racismo.

Além do reconhecimento do *locus* de enunciação como pressuposto na realização da pesquisa, procurei defender a agência dos sujeitos como potencializadoras na formulação teórica. Para isso, evidenciei a entrevista como uma ferramenta metodológica que pode oportunizar o reconhecimento das narrativas e a valorização das experiências e dos conhecimentos fornecidos pelas/os envolvidas/os. Contudo saliento que a centralidade dos percursos metodológicos adotados não está na melhor técnica ou ferramenta de recolha dos dados, mas, sobretudo, no cuidado com as pessoas envolvidas, na atenção atribuída aos contextos, na responsabilidade política e nas implicações produzidas pela pesquisa.

Tais colocações vão ao encontro das proposições apresentadas por Haraway (1995), ao questionar a ideia de *objeto do conhecimento* e de estudo na pesquisa científica. Para a autora, é fundamental reconhecermos os *objetos do conhecimento* como atores e agentes na produção do conhecimento e não como meros recursos ou matéria-prima dispostas à codificação. Logo, considerar a agência dos sujeitos entrevistados torna-se um preceito crucial do rigor científico assumido pela pesquisa, constituído pelo compromisso político, ético e social com a temática estudada.

Os pressupostos aqui assumidos contribuem para fraturar algumas tradições teóricas que insistem em preservar uma falsa neutralidade, objetividade e rigorosidade nunca identificada, a partir de interlocuções com estudiosas/os críticas/os e epistemologias negras que, há tempos, tentam tirar a máscara do silenciamento (KILOMBA, 2019) existente sobre a lógica da branquitude, do heteropatriarcado, do racismo e do colonialismo materializado nas instituições universitárias. Mas reafirmo: esse exercício parte da experiência de um corpo branco que se desafia e busca evidenciar as vantagens da branquitude, assumindo a responsabilidade e a legitimidade para abordar a questão racial, por meio de uma disposição e de uma prática antirracista.

## REFERÊNCIAS

BENTO, Maria Aparecida Silva. Branqueamento e branquitude no Brasil. In: CARONE, Iray; BENTO, Maria Aparecida Silva (org.). **Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 2002.

BRASIL. **Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para incluir no Currículo Oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2003. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/l10.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm). Acesso em: 17 dez. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Conselho Nacional de Educação (CNE). **Parecer CNE/CP n. 003/2004**. [Parecer Homologado (\*)]. **Resolução n. 1, de 17 de junho de 2004**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília, DF: MEC/CNE, 2004. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp\\_003.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp_003.pdf). Acesso em: 17 dez. 2020.

CARNEIRO, Aparecida Sueli. **A construção do outro como não-ser como fundamento do ser**. 2005. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005. 339 f.

COLLINS, Patricia Hill. **Pensamento feminista negro**: conhecimento, consciência e a política do empoderamento. Tradução de Jamile Pinheiro Dias. São Paulo: Boitempo, 2019.

CONNELL, Raewyn. A iminente revolução na teoria social. Tradução de João Maia. **Rev. bras. Ci. Soc.**, [s.l.], v. 27, n. 80, p. 9-20, out. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbcsoc/v27n80/v27n80a01>. Acesso em: 17 jun. 2020.

FIGUEIREDO, Ângela. Epistemologia insubmissa feminista negra decolonial. **Tempo e Argumento**, Florianópolis, v. 12, n. 29, e0102, jan./abr. 2020.

GAUDIO, Eduarda Souza. **Pedagogias insurgentes no Sul do Brasil**: a atuação de intelectuais negras e negros nos currículos de formação de professores/as. Projeto de Pesquisa. 2020. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2020, 223 f.

GOMES, Nilma Lino. **O Movimento Negro Educador**: saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis: Vozes, 2017.

GONZALEZ, Lélia. Racismo e sexismo na cultura brasileira. In: SILVA, Luiz Antônio Marchado (org.). **Movimentos sociais urbanos, minorias étnicas e outros estudos**. Brasília, DF: Anpocs, 1983.

GROSGOUEL, Ramón. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e

colonialidade global. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (org.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

HARAWAY, Dona. SABERES LOCALIZADOS: a questão da ciência para o feminismo e o privilégio da perspectiva parcial. **Cad. Pagu**, Campinas, v. 5, p. 7-41, 1995. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?down=51046>. Acesso em: 17 jun. 2020.

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação**: episódios do racismo cotidiano. Tradução de Jess Oliveira. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

MIGNOLO, Walter. Desobediência Epistêmica: a Opção Descolonial e o significado de Identidade Em Política. **Cad. Letras da UFF**: Dossiê – Literatura, língua e identidade, Rio de Janeiro, n. 34, p. 287-324, 2008.

SCHUCMAN, Lia Vainer. **Entre o encardido, o branco e o branquíssimo**: branquitude, hierarquia e poder na cidade de São Paulo. São Paulo: Annablume, 2014.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Chegou a hora de darmos a luz a nós mesmas: Situando-nos enquanto mulheres e negras. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 19, n. 45, p. 7-23, 1998. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-32621998000200002>. Acesso em: 15 jun. 2020.

SILVA, Paulo Vinicius Baptista; REGIS, Kátia; MIRANDA, Shirley Aparecida de Miranda (org.). **Educação das Relações Étnico-raciais**: o estado da arte. Curitiba: NEAB-UFPR, ABPN, 2018.

ZAGO, Nadir. A entrevista e seu processo de construção: reflexões com base na experiência prática de pesquisa. In: ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília Pinto; VILELA, Rita Amélia Teixeira (org.). **Itinerários de pesquisa**: perspectivas qualitativas em sociologia da educação. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

# EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA NA FORMAÇÃO DOCENTE: EXPERIÊNCIAS EM MOVIMENTO

Ângela Della Flora<sup>1</sup>  
Larise Piccinini<sup>2</sup>

## INTRODUÇÃO

---

Neste artigo, propomos discutir os conceitos de racismo, antirracismo e branquitude a partir dos estudos do campo das relações raciais, a fim de compreender o lugar da professora branca na educação antirracista e na formação de professoras/es. Assim, começamos refletindo sobre o que nos mobiliza para pensar as relações raciais no contexto de pesquisa, da prática docente, de ser, de conviver e de estar no mundo, como professora, mãe e mulher branca, no sul do Brasil.

O que nos motiva a escrever este artigo é o fato de a educação brasileira estar fundamentada na ideologia da branquitude, uma

---

<sup>1</sup> Professora no Departamento de Ciência da Informação da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Doutoranda em Educação pela UFSC. Membro do Grupo de Estudos, Pesquisas Alteritas: diferença, arte e educação. Graduada em Ciências Sociais, Mestre em Sociologia Política UFSC. *E-mail:* [angeladellaflora@gmail.com](mailto:angeladellaflora@gmail.com)

<sup>2</sup> Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Bolsista CAPES. Membro do Grupo de Estudos, Pesquisas Alteritas: diferença, arte e educação. Graduada e Mestra em Educação Física. Atuou como docente do ensino básico e superior. *E-mail:* [larieducapicci@gmail.com](mailto:larieducapicci@gmail.com)

construção ideológica que orientou lugares sociais para brancas/brancos e não brancas/brancos e legou privilégios materiais e simbólicos aos brancos (**SILVA**, 2017). Essa ideologia perpassa os currículos, as subjetividades dos/das estudantes, dos/das professores/as e das nossas práticas vividas como professoras brancas, como também estrutura as instituições educacionais. Nesse cenário, questionamos: que lugar<sup>3</sup> ocupamos no engajamento para uma educação antirracista? Essa enunciação, como pesquisadoras e professoras brancas, remete-nos a uma posicionalidade nas discussões sobre as relações raciais. Para **Figueiredo**<sup>4</sup> (2020), a posicionalidade marca “o lugar” da pessoa na produção do conhecimento, de onde ela/ele se enuncia quanto à nacionalidade, étnica ou racial, de classe e de gênero, ressignificando o “mito da neutralidade”.

Para responder a essas questões sobre o que nos move a discutir relações raciais e de que lugar nos posicionamos no enfrentamento do racismo, como também, justificar este estudo, trazemos nossas experiências a partir da proposta de **Collins** (2019), que questiona as estruturas de poder que validam o conhecimento e traz o sentido da experiência vivida com significado para a produção do conhecimento. Assim, nossas estratégias metodológicas amparam-se na revisão bibliográfica sobre as teorias críticas da branquitude, nas experiências como professoras brancas, no ensino superior e na noção de tema-campo proposta por Spink (2008), o qual propõe uma compreensão do campo não somente no seu sentido físico, geográfico, recortado num determinado lugar para onde o pesquisador se dirige para a coleta de dados, a exemplo da antropologia ou da etnografia. Sua proposta revela a noção de *cotidiano* e de *microlugares*, de como nos situamos neles e experienciamos, de forma processual, o fluxo de fragmentos corriqueiros de nossas vidas, que nada possuem de irrelevantes. Para o autor, microlugar é uma construção metafórica e figurativa e, nes-

---

<sup>3</sup> Lugar de fala a partir da perspectiva feminista é um lugar em que é possível marcar, uma vez que as realidades permanecem entendidas a partir de uma normatização hegemônica (**RIBEIRO**, 2017).

<sup>4</sup> Este texto destacará em negrito as/os autoras/res negras/os como forma de reivindicação de enegrecer as/os intelectuais negras/os.

sa perspectiva, não nos dirigimos a um campo físico quando fizemos pesquisa. O adentrar “o campo” é encharcarmo-nos, desde os primeiros contatos, com as nossas temáticas e campos de pesquisas, com as primeiras leituras realizadas, com o mergulho nos dilemas, nos nossos limites, nas angústias **éticas** que nos afetam. O metafórico aqui não está desprovido de materialidade e de relações cotidianas concretas. O microlugar está na processualidade e no movimento diário da vida social, “[...] seu propósito é de chamar atenção para a importância do acaso diário, dos encontros e desencontros, do falado e do ouvido em filas, bares, estacionamentos, bancos de jardins.” (SPINK, 2008, p. 70).

É nesse sentido que situamos a nossa experiência pedagógica como professoras brancas antirracistas, como um microlugar metafórico, um cotidiano processual onde se entrelaçam as lutas, os conflitos, as disputas, as sociabilidades e as pedagogias concretas. A proposta do campo-tema, então, transgride o campo tomado como um lugar específico e o concebe como processualidade de temas situados no cotidiano composto nos microlugares e “[...] requer um reposicionamento do pesquisador como simplesmente um entre muitos membros competentes de uma comunidade moral, que busca agir e agir para melhorias, tal como fazem muitos outros.” (SPINK, 2008, p. 71).

Somos mulheres brancas, mães, professoras, nascidas e socializadas no Sul do Brasil, região marcada pela colonização branca de origem europeia (alemães, italianos e poloneses) – quase sempre hostil e racista com a população negra, indígena, migrante que aqui viveu e vive. As narrativas e representações produzidas pela grande mídia, pela indústria do turismo, pelo agronegócio – inclusive na produção do conhecimento científico – sobre essa região negligenciaram a presença negra, indígena e periferizada por meio do mito de que o Sul é a Europa brasileira. Nessa parte do Brasil, em muitas regiões, o indígena é pejorativamente chamado de “bugre”, e o negro, de “caboclo”, “brasileiro”, apagando as suas identidades e impondo-lhes categorias coloniais, evidenciando, assim, uma das características da branquitude: nomear “os outros”.

Mas o Sul não é um só. Há nele contradições, resistências, afirmações positivadas das populações negras e indígenas próprias que

reafirmam a existência, a expressividade, a visibilidade dessas populações, que constroem uma sociedade onde suas presenças sejam plenas de direitos, de existir.

Como mulheres brancas, não vivemos a experiência do racismo; ele não nos atravessa, mas implicamo-nos ética e politicamente, questionando, tensionando e enfrentando o racismo, desconstruindo a branquitude que nos constituiu.

A partir desse panorama, colocamo-nos em deslocamentos, numa perspectiva de rompimento com a reprodução e com a manutenção do racismo. Como professoras brancas – antirracistas problematizadoras da branquitude e de sua presença hegemônica nos currículos escolares com o conseqüente apagamento das populações negras e indígenas e seus conhecimentos – mobilizamo-nos no combate às desigualdades raciais, desestruturando pensamentos enraizados em uma hegemonia epistemológica eurocêntrica, fruto do colonialismo e de seu epistemicídio que estrutura privilégios epistêmicos nas universidades ocidentais, as quais reconhecem apenas uma determinada concepção de conhecimento pautado no sexismo e no eurocentrismo, que impede que outras formas de conhecimento possam existir (GROSGUÉL, 2013). Assim, compreendemo-nos nesse contexto e colocamo-nos em perspectiva geracional, contribuindo e forjando uma geração de professoras/es brancas/os antirracistas.

Desse lugar que nos posicionamos e que nos autocriticamos, optamos por um deslocamento “do lugar em que estamos” para estabelecer intensos diálogos entre os estudos das relações raciais, branquitude, currículo e práticas pedagógicas que as produções científicas vêm realizando no meio acadêmico, mas, também, no sentido de habitar outros lugares entre a vida cotidiana, profissional e acadêmica que procura “estar em movimento” e que nos coloca em outros lugares com diferentes realidades.

Interessa-nos superar a contemplação da realidade e pensar uma prática educativa “em ação”, implicada na teorização que se materializa a partir das lutas pela transformação social, política e cultural, capazes de

[...] mobilizar tudo o que podemos encontrar em termos de recursos intelectuais para entender o que é que continua a fazer as vidas em

que vivemos e as sociedades em que vivemos profundamente anti-humanas. (HALL, 1992, p. 17 *apud* WALSH, 2013, p. 23).

Nesse sentido, para pensar uma educação das relações raciais no currículo de formação, é preciso enfatizar pressupostos do ser “humano” em diferentes contextos do cotidiano e não uma mudança “burocratizada” para incluir a/o outra/o (SKLIAR, 2002) e cumprir um requisito legal<sup>5</sup>, mas uma mudança que prepare as/os estudantes para atuar no contexto educacional com sensibilidade, confrontos, empatia e engajamento antirracista, para criticar a estrutura racista nos espaços de atuação como professoras/es, como, também, em outros espaços que habita, que seja capaz de se indignar com as desigualdades e injustiças, ou seja, a ética docente “do cuidar” do coletivo, respeitando as singularidades, que proponha diálogo entre as diferenças e que tenha empatia para construir conhecimentos em conexão com a/o outra/o (COLLINS, 2019), sem, contudo, cair na armadilha de entender e ou de reduzir o racismo a um dilema moral. Podemos afirmar, então, que a Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) pode ser compreendida a partir do entrelaçamento de práticas subjetivadas, pedagógicas, políticas e epistêmicas que se inter-relacionam e influenciam condutas.

A partir dessas reflexões levantadas e as quais têm preenchido nossos pensamentos, escritas e ações nos últimos tempos e que justifica a produção deste texto, tencionamos um deslocamento para repensar, (des) e (re)construir o papel pedagógico, social e político da professora branca na formação de professoras/es. Portanto este artigo tem, como objetivo geral, discutir sobre uma reeducação das relações raciais na formação de professoras/es, compreendendo o lugar da professora branca na educação antirracista. Dessa forma, propomos: discutir os

---

<sup>5</sup> Referimo-nos às Leis n. 10.639/2003 e 11.645/2008, que alteram a Lei n. 9.394/96, incluindo a temática História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e Indígena nos currículos oficiais. Também, a Resolução n. 1, de 17 de junho de 2004, e o Parecer CNE/CP n. 3/2004, que preveem os conhecimentos para a Educação das Relações Étnico-Raciais nos currículos, como requisito legal nas avaliações institucionais do ensino superior, em especial as que ofertam licenciaturas.

conceitos de racismo, de antirracismo e estudos críticos da branquitude; e pensar possibilidades pedagógicas no ensino superior, para uma formação antirracista.

## O RACISMO, O ANTIRACISMO E A BRANQUITUDE: REFLEXÕES IMPORTANTES PARA UMA EDUCAÇÃO ANTIRACISTA

O problema que nos mobiliza a pensar uma educação antirracista é o racismo estruturante e estruturador das relações em nossa sociedade. O racismo é o principal condutor das desigualdades sociais como já apontaram Hasenbalg (1979), **Bento** (2009), Ianni (1972) e **Almeida** (2018), conforme já constatado em Piccinini e Della Flora (2019). Por muito tempo, o racismo foi/é apreendido e estruturado na sociedade brasileira por discursos que hierarquizaram as raças, estruturando historicamente subjetividades na ideologia do branqueamento (DÁVILA, 2006; **BENTO**, 2009), que supervaloriza a branquitude (SCHUCMAN, 2014; **SILVA**, 2017; **CARDOSO**, 2008). Nessa ideologia, o branco não é racializado, é uma categoria invisível (SCHUCMAN, 2014) ou tem o poder de escolher ser racializado (SILVA, 2017). Essa “normatividade” branca construída historicamente nas subjetividades e que não foi questionada socialmente, por muito tempo, no Brasil, atravessa os currículos, as identidades das/dos docentes, as instituições educacionais e nossas práticas vividas como professoras brancas. O “ser branco”, no Brasil, é uma categoria inventada, também, pelo racismo, porque a categoria raça não existiria se não fosse o racismo; ela é filha do racismo e não o contrário conforme aponta Schucman (2020).

O pensamento racial e a ideologia do branqueamento contribuiu para orientar as políticas nas reformas educacionais no Brasil, a partir das primeiras instituições educacionais. Segundo o estudo de Dávila (2006), essas reformas se fundamentaram nos princípios da ciência eugênica: cuidados com a higiene, aptidão física e treinamento para o trabalho e na racionalização da mão de obra aplicada à indústria, estruturando as instituições escolares em máquinas capacitadas a

fornecer ferramentas para o branqueamento e meritocracia, construindo uma hierarquia racial efetiva, duradoura e inquestionável.

Um dos motivos que dificultou e dificulta, até hoje, o enfrentamento do racismo é o mito da democracia racial, que fundamentou as relações entre brancos e negros na sociedade brasileira (**MUNANGA**, 2003, 2004, 2017). Se a sociedade continuar a acreditar em “mitos”, negar o racismo e silenciar o debate sobre as relações raciais desiguais, estaremos impossibilitando o entendimento das estruturas sociais que perpetuam e validam o racismo entre nós (**SILVA**, 2017).

O racismo, no Brasil, ainda é negado e justificado pelo preconceito ligado à classe. Também está sustentado pela negação da existência das raças (SCHUCMAN, 2010). Esses apontamentos da autora se mostraram muito presentes nas nossas experiências<sup>6</sup> docentes. Somos professoras e, ao discutirmos sobre o problema do racismo em nossas práticas do ensino superior, percebemos, muitas vezes, objeções e negação do racismo e do aspecto racial das desigualdades sociais em nossa sociedade. Percebemos que algumas/alguns estudantes expressavam a ideia de que discutir raças reforçaria o racismo, de que as desigualdades sociais são devido a questões econômicas e a diferenças de classe social. Dessa forma, entendemos a necessidade do debate acerca das raças e do racismo, de resgatar historicamente as construções ideológicas sobre raça, não as retomando nos padrões biológicos, mas como construções sociais que foram elaboradas a partir delas e que fundamentaram as estruturas de privilégios, de hierarquizações e de hegemonizações culturais.

O silenciamento do debate sobre raça fortalece o mito da democracia racial e dificulta a compreensão dos dispositivos estruturais que sustentam o racismo nas relações, porque, mesmo que a ideia de raça, como realidade biológica, não exista, ela “[...] sobrevive e marca diferentes pessoas cotidianamente.” (SCHUCMAN, 2010, p. 44). Portanto é preciso pensar o currículo, a formação docente e a produção

---

<sup>6</sup> Experiências docentes das autoras nos componentes curriculares que abordavam a temática racial nos cursos de Educação Física, Biblioteconomia, Arquivologia e Ciência da Informação.

dos saberes, a partir das raças que estão relacionadas às estruturas de poder que fomentam as desigualdades. Numa perspectiva de romper com o racismo acadêmico, é imprescindível que nós, docentes, admitamos que os saberes dos currículos, em todos os níveis educacionais, reproduzem discursos de poder e que seu sistema é estruturado pelos princípios eurocêntricos, brancos, coloniais, do racismo estrutural e do epistemicídio. **Carneiro** (2005, p. 96) explica que o epistemicídio “[...] é um elemento constitutivo do dispositivo de racialidade/biopoder” que opera na destituição da racionalidade, da cultura e civilização do “outro”. Para tanto, são necessários deslocamentos epistêmicos e políticos de professoras/es, sobretudo no processo de sua formação, promovendo uma Desobediência Epistêmica (MIGNOLO, 2008).

Essas questões nos fazem pensar o currículo como um importante dispositivo capaz de contribuir para uma educação politizada das questões raciais, à medida que compreendemos as suas relações de poder, de saber e de formação de identidades. Portanto a escolha de qual conhecimento tem mais valor ou escolher, dentre as várias possibilidades de identidade, um único modelo hegemônico como ideal, envolve uma demonstração de poder de um grupo dominante, pois os saberes são criados para manter essa hegemonia.

Não é possível ser antirracista sem mobilizarmos um conjunto de práticas que se articulam coerentemente nos espaços públicos e privados. Se somos professoras antirracistas, devemos ser igualmente mães, tias, namoradas, irmãs, companheiras, donas de casa antirracistas. Aquelas que acionam o letramento racial crítico assumidamente em todos os âmbitos da vida.

Já os estudos críticos sobre a branquitude são fundamentais para contextualizarmos o papel da/do professora branca/o na manutenção ou na ruptura da estrutura racista ainda persistente na nossa sociedade, pois as perspectivas críticas e o reconhecimento dos privilégios contribuem de forma expressiva, tanto nas pesquisas sobre relações raciais, como nas reflexões sobre as práticas pedagógicas materializadas na formação de professoras/res.

Os estudos sobre raça e racismo começam a deslocar-se “dos outros” racializados para os brancos, a partir da década de 1990. Os pri-

meiros intelectuais a entenderem a necessidade de analisar, também, a identidade racial branca como importante elemento das relações raciais, principalmente numa sociedade fundamentada no colonialismo europeu, foram **Du Bois** (1920-1935), **Fanon** (1952), Memmi (1957), **Biko** (1978) e **Guerreiro Ramos** (1957), conforme explica **Silva** (2017).

É imperativo destacar que os estudos sobre a branquitude são recentes no Brasil. **Cardoso** (2008) explica a ausência do branco nos estudos sobre relações raciais. No entanto, esclarece que, entre 2000 e 2006, começam a surgir pesquisas de teses e dissertações com temas diversificados nos estudos das relações raciais, período significativo e relevante para a emergência do tema. Podemos destacar alguns autores que contribuem teoricamente para os estudos da branquitude no Brasil, como Lourenço **Cardoso**, Lia Vainer Schucman, Priscila Elisabete da **Silva**, Maria Aparecida da **Silva Bento** e Liv Sovik.

Para **Silva** (2017, p. 23), é importante perceber a branquitude como uma categoria de análise para discutir e entender a dinâmica das relações raciais no Brasil, pois ela é o resultado “[...] da relação colonial que legou determinada configuração às subjetividades de indivíduos e orientou lugares sociais”. Para a autora, ser branca/branco é ser proprietário de privilégios raciais simbólicos e materiais, e a reprodução continuada de desigualdades entre as diferentes raças foram determinantes para que os espaços de poder da sociedade fossem garantidos aos brancos.

Schucman (2014) também defende a ideia de que não é possível discutir as relações raciais sem problematizar o branco, isso reafirmaria a sua superioridade. A autora amplia a ideia da branquitude sustentada apenas por aspectos genéticos no Brasil pois ela está associada ao status e ao fenótipo que garantem privilégios, que reafirmam sua invisibilidade e que se percebem como “padrão”, por isso tem mérito do lugar que ocupa. O lugar de privilégio do branco não é uma escolha, é um lugar na estrutura, em que os brancos herdaram privilégios do reconhecimento da cultura valorizada. Nesse sentido, a branquitude tem a herança dos benefícios e os distribui para os seus (SCHUCMAN, 2020b).

**Bento** (2020) observa que “[...] branquitude tem um de seus pilares numa reação branca ao questionamento que vem da voz negra sobre esse lugar de supremacia branca [...]”. Nesse sentido, ela desenvolve o conceito de pacto narcísico para explicar como ocorrem as relações de cumplicidades e de pactuação entre os brancos. Por exemplo, quando ocorrem reservas de vagas qualificadas no mercado de trabalho por brancos para brancos, corroborando assim a manutenção e a reprodução da branquitude. Aciona-se assim a fórmula indicada pela autora: “Confio mais nos meus iguais”. Esses acionamentos caracterizam a defesa de privilégios, e, nesse processo, os brancos não o concebem como tal, mas sim como mérito e acionam aqui a velha chave meritocrática: “Estamos aqui porque merecemos!”

Sovik (2009) analisa a branquitude a partir da banalidade do cotidiano das relações raciais, dos tons de humor, dos afetos, da mestiçagem, de onde não se menciona a raça, em que a autora escava novas perspectivas no entendimento da branquitude e conseqüentemente da nossa identidade. Demonstra que a branquitude, o ser branco não é igual em todos os lugares e que a ideia de sociedade carinhosa que historicamente nos caracterizou como um povo que celebra a sua mestiçagem, como um valor positivo, é antes uma forma de escamotear as nossas contradições e o racismo. Em entrevista ao Boletim Olhar Virtual, critica a existência de um modelo de ser brasileiro centrado apenas numa região ou metrópole, num único símbolo. E expõe:

O que eu sugeri é que o Brasil pudesse se pensar como um país de várias metrópoles, onde cada uma tem uma relação diferente com o resto do mundo. Isso implica abrir mão da imagem branca e também da relação que concentra numa única cidade, num único símbolo, sua afinidade com o mundo. Se você desmonta a *idéia* do sudeste como modelo para tudo, você pode pensar que o racismo é diferente nas diferentes regiões do país e do mundo. (SOVIK, 2010)<sup>7</sup>.

As análises e proposições desses autores se constituem em fundamentos necessários no planejamento das aulas, na construção de

---

<sup>7</sup> Entrevista ao Boletim Olhar Virtual da UFRJ em 9 de março de 2010.

práticas pedagógicas antirracistas. Podem tanto ser mobilizadas a partir da ação da professora/o, quanto postas em movimento como leituras obrigatórias aos estudantes, em confronto com a realidade social, na desconstrução das ideologias racistas.

## EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA NA FORMAÇÃO DOCENTE: EXPERIÊNCIAS EM MOVIMENTO

Nesse lugar de privilégio da branquitude em que nos reconhecemos e que ocupamos como mulheres, pesquisadoras e professoras brancas, questionamos a branquitude acrítica<sup>8</sup> e deslocamo-nos para a constituição de outra subjetividade, constituindo-nos como antirracistas na relação com diferentes experiências de mulheres negras situadas em espaços e lugares diversos. Esse se refazer não ocorre por acaso; envolve escolhas éticas, políticas epistêmicas, as quais fomos mobilizando em nossas experiências docentes, em nossos estudos no doutorado, no Grupo de Pesquisa Alteritas<sup>9</sup> e na escuta de experiências compartilhadas com colegas, estudantes, professoras/es negras e indígenas.

Trazemos, para essa discussão, a nossa experiência, que ganha sentido, metodologicamente, na medida em que mobilizamos a nossa experiência pessoal de professoras brancas para analisar e compreender o nosso fazer pedagógico, o nosso ser e estar no mundo. De acordo com **Figueiredo** (2020, p. 9), a experiência é “[...] um conceito importante para o feminismo e para feminismo negro. ‘O pessoal é político’, uma das importantes contribuições do feminismo revela o elo entre experiência pessoal, individual e coletiva.”

<sup>8</sup> Segundo os estudos de Cardoso (2010), a branquitude não é homogênea. A branquitude acrítica mantém o argumento da superioridade racial branca, já a branquitude crítica desaprova os privilégios da branquitude e a estrutura racista da sociedade.

<sup>9</sup> O Grupo de Estudos Alteritas: Diferença, Arte e Educação (CED-UFSC/SC) desenvolve pesquisas e extensão com objetivo de valorizar as diferenças e o protagonismo dos movimentos sociais pela equidade racial e de gênero.

Spink (2008, p. 71) chama atenção para os pesquisadores perceberem a importância dos microlugares do cotidiano, os quais não são eventuais lugares ou pano de fundo pois produzem os processos sociais, somos nós mesmos que “[...] os construímos e continuamos fazendo numa tarefa coletiva permanente e sem fim.” E não somos imparciais nesse processo. Para o autor, a percepção de microlugares para o pesquisador é um desafio:

[...] primeiro de aprender a prestar atenção a nossa própria cotidianidade, reconhecendo que é nela que são produzidos e negociados os sentidos e, segundo, de aprender a fazer isso como parte ordinária do próprio cotidiano, não como um pesquisador participante e muito menos como um observador distante, mas simplesmente como parte. (SPINK, 2008, p. 72).

Nesse sentido, tanto nossas experiências materializadas na sala de aula, quanto fora dela, nossos estudos e pesquisas, o encontro com estudantes e professoras/es racistas e antirracistas e as experiências trazidas pelas/pelos estudantes são importantes para possibilitar as ações que propusermos as quais podem fortalecer uma pedagogia antirracista no combate do racismo epistêmico.

Entendemos que uma educação antirracista pautada na Lei n. 10.639/2003 deve ser uma realidade vivenciada nos contextos educacionais. Dessa forma, as teorias e produções científicas de pesquisadoras/es negras/os e o protagonismo da população negra devem estar presentes no currículo, nos planejamentos pedagógicos e materializado nas aulas. Isso requer, entre outros conhecimentos, os dados sobre as desigualdades e sobre as condições da população negra nos aspectos como saúde, educação, habitação e violência sofrida, aspectos esses que podem ser articuladas às reflexões e à ressignificação dos privilégios brancos.

Ao apresentar e problematizar os dados e as informações sobre as condições de vida da população negra, em comparação com a população branca e com seus privilégios, no Brasil, é importante não essencializar suas identidades e suas condições de vida e propiciar um movimento dialógico em que construímos condições para fluir as experiências vividas pelas/os estudantes, de seus corpos negros num mundo

hegemonicamente branco. Nesse sentido, destacamos algumas experiências ocorridas em duas disciplinas: Metodologia da Pesquisa Científica e Acessibilidade e Inclusão Digital. Sobre a primeira, Metodologia da Pesquisa Científica, os estudantes elaboraram seus projetos de pesquisa com temáticas específicas das relações étnico-raciais, fundamentando-os teoricamente a partir de leituras de textos de pesquisadores negros e negros, como, por exemplo, os projetos: “A População Negra e o Acesso a Saúde e a Informação”, “Informação e Geração de Emprego para Juventude Negra”, “Acessibilidade Digital em uma Aldeia Indígena da Grande Florianópolis”. Quanto à disciplina Acessibilidade e Inclusão Digital, o eixo estruturante das aulas foi o levantamento de dados estatísticos por parte da professora e de estudantes sobre as condições de acesso e de inclusão digital para mulheres negras, comunidades quilombolas, juventude negra, população negra, deficiência e inclusão às tecnologias assistivas. Assim, foi possível elaborar um diagnóstico, e, ainda que provisoriamente, possibilitou um panorama amplo sobre as desigualdades no acesso às tecnologias e sobre inclusão digital, considerando, especialmente, o critério racial. Ambas as disciplinas explicitaram o silêncio e a resistência por parte de estudantes sobre o direcionamento das temáticas, mas também esse silêncio nos forneceu várias pistas para interpretá-lo, inclusive, como uma das manifestações do racismo. No decorrer dos trabalhos, fomos confrontando as condições do racismo estrutural que dissemina ideologias, mitos, inverdades no imaginário da população, sobre as populações negras e indígenas, constatando a relevância do nosso compromisso formativo, político, epistemológico no combate ao racismo.

Também destacamos a importância do acolhimento das experiências vividas da/do estudante negra/negro e indígena, criando espaços de diálogo e principalmente escuta dos conhecimentos que elas/ eles trazem, resgatando uma importante narrativa de uma estudante indígena<sup>10</sup> em rodas de conversa<sup>11</sup>, a qual destacou a importância de

---

<sup>10</sup> Experiência com estágio supervisionado, no curso de Pedagogia da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) em 2019.1.

<sup>11</sup> A disciplina do estágio propôs diversas rodas de conversa para acolher os saberes diversos em sala, espaço em que as/os próprios estudantes foram protagonistas de suas narrativas.

espaços de escuta sobre o que eles próprios têm a dizer sobre si, sobre sua cultura, sobre seus conhecimentos e sobre formas de viver e de conviver nas comunidades. Também relatou a dificuldade de compreender os conteúdos com aulas muito expositivas que não oportunizam o protagonismo e a autonomia de estudantes na construção dos conhecimentos. **Gomes** (2012) explica que a descolonização dos currículos envolve o poder e o saber, como, também, disputa de narrativas, confrontos e negociações para a produção de novos conhecimentos.

Parafraseando **Collins** (2019, p. 19), como é possível falarmos por grupos tão diversos, na sala de aula? “A resposta é que não posso nem devo, porque cada uma de nós deve aprender a falar por si mesma.” Essa perspectiva de **Collins** (2019) nos faz pensar em metodologia tanto de pesquisa, como no processo de formação da/do docente na perspectiva das diferenças e perceber o contexto educacional como potente espaço de encontro, de “voz e escuta” entre as diferentes formas de ser, pensar, viver, ressignificando seu princípio uniformizador e estabelecendo um diálogo com as diferenças e identidades plurais (SKLIAR, 2002).

**Collins** (2019) traz a empatia como um dos componentes da ética do cuidar, que envolve a possibilidade de construir o conhecimento a partir da conexão com o coletivo, respeitando as singularidades individuais, da irmandade e do cuidado ético com a/o outra/o. E é essa educação que se manifesta antirracista e baseada nos princípios éticos proposta por **Collins** (2019) que buscaremos trazer como possibilidade de práticas pedagógicas da EREER na formação docente, acolhendo as diversas experiências vividas das/dos estudantes, propondo diálogo e escuta e a responsabilidade ética com o coletivo.

Entendemos que a ética do cuidar são aspectos importantes para práticas pedagógicas sensíveis no curso de formação docente e que contribuem muito para que as/os estudantes percebam o pertencimento que lhes é de direito e encontrem condições acolhedoras e agregadoras.

Outro aspecto importante como prática de uma educação antirracista é propiciar às/aos estudantes brancas/os reflexões e incorporação ao “Letramento Racial” que possibilitam o reconhecimento do racismo

como um problema nas relações e as estruturas que o mantêm; o reconhecimento da branquitude e de seus privilégios materiais e simbólicos; e a aprendizagem de um “vocabulário racial” que os leve a discutir sobre racismo e antirracismo compreendendo as linguagens, os sinais e as “práticas racializadas” fundantes das relações sociais (TWINE, 2006 *apud* SCHUCMAN, 2014, p. 172).

Schucman (2020a) aponta, também, para a necessidade do letramento racial crítico. Letramento racial, como aprendizado sobre raça, todos nós temos, na medida em que aprendemos a ser racistas. É preciso que os brancos pautem essa desconstrução que não ocorrerá desarticulada de conteúdo e de uma prática cotidiana.

A professora e pesquisadora Aparecida de Jesus **Ferreira** iniciou a discussão sobre letramento racial crítico no Brasil. **Ferreira** (2015) explica a importância de utilizar o letramento racial crítico na formação de professoras/professores porque é possível uma reflexão das questões raciais dentro de cada contexto, do cotidiano de cada um e de suas relações sociais, na família, no contexto educacional, no trabalho e o impacto que tem nas nossas vidas e identidades. Quanto à prática pedagógica na formação de professoras/professores, o letramento racial crítico pode promover a percepção da ausência da representatividade nos currículos, nos conteúdos e nas referências bibliográficas, como, também, nos demais contextos fora do âmbito educacional.

Pesquisando sobre letramento racial e letramento racial crítico, encontramos as seguintes definições até o momento, as quais estão expostas no quadro a seguir. Elas não são excludentes, antes se complementam e ampliam as noções e possibilidades de compreensão e acionamentos desse conceito em diferentes contextos sociais.

### Quadro 1 – Definições de Letramento Racial e de Letramento Racial Crítico

Terminologia	Definição
Letramento racial	“Letramento Racial é uma compreensão das formas poderosas e complexas em que raça influencia as experiências sociais, econômicas, políticas e educacionais de indivíduos e grupos.” (SKERRETT, 2011 <i>apud</i> PEREIRA; LACERDA, 2019, p. 96).
	“Letramento Racial [...] obriga-nos a repensar a raça como um instrumento de controle social, geográfico e econômico de ambos, brancos e negros.” (GUINIER, 2004 <i>apud</i> PEREIRA; LACERDA, p 2019, p. 96).
	“A perspectiva do letramento racial vai além de transcender ‘performances previsíveis’ para a avaliação crítica do privilégio branco como ele se manifesta e é reforçado por meio de práticas de letramento.” (MOSLEY, 2010 <i>apud</i> PEREIRA; LACERDA, 2019, p. 96).
	(1) Um reconhecimento do valor simbólico e material da branquitude; (2) a definição do racismo como um problema social atual, em vez de um legado histórico; (3) um entendimento de que as identidades raciais são apreendidas e um resultado das práticas sociais; (4) a posse de gramática e um vocabulário racial que facilita a discussão de raça, racismo e antirracismo; (5) a capacidade de traduzir e interpretar os códigos e práticas racializadas de nossa sociedade; (6) uma análise das formas em que o racismo é mediado por desigualdades de classe, hierarquias de gênero e heteronormatividade (TWINE, 2006, <i>apud</i> SCHUCMAN, 2014, p. 172).
Letramento racial crítico	Letramento racial, enquanto aprendizado sobre raça, todos nós temos, na medida em que aprendemos a ser racistas. É preciso que os brancos pautem esta desconstrução que não ocorrerá desarticulada de conteúdo e de uma prática cotidiana (SCHUCMAN, 2020).
	“Ensino de letramento racial crítico é um conjunto de ferramentas pedagógicas para a prática do letramento racial em ambientes escolares com crianças, como os pares no ambiente de trabalho, colegas, e assim por diante [...]” (MY, 2010 <i>apud</i> PEREIRA; LACERDA, 2019, p. 96).

Fonte: Elaborado pelas autoras

A partir desse breve levantamento do conceito de letramento racial, **é preciso reconhecer** suas diferentes nuances e seu potencial político e pedagógico que deve ser acionado a partir de critérios críticos e em conjunto com outras noções como epistemicídio, racismo estrutural, desobediência epistêmica, pois possibilitam o combate e o enfrentamento de pensamentos enraizados em uma hegemonia epistemológica eurocêntrica, fruto do colonialismo e de seu epistemicídio, possibilitando uma pedagogia antirracista de fato que traga mudanças efetivas na nossa cultura pedagógica.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

---

Não há práticas antirracistas se não considerarmos as condições de raça, classe, gênero, por motivo de deficiência das/dos estudantes. Opressões interseccionadas mobilizadas ao mesmo tempo, sobrepondo-se uma a outra. A leitura apurada da composição dos sujeitos em sala de aula é obrigatória na estruturação, na construção dos planos de ensino e de planejamento pedagógicos e da aula propriamente dita. Pertencimento racial – das professoras inclusive – trajetórias de vida, experiências diversas são critérios obrigatórios para o racismo e para o antirracismo estarem organicamente em movimento.

Entendemos que não basta não ser racista; é preciso um movimento mais amplo que questione a branquitude que estrutura os currículos educacionais e que reafirma o racismo como prática silenciada que invisibiliza sujeitos e seus conhecimentos, reverberando nas práticas pedagógicas.

Esses deslocamentos que esse estudo nos possibilita nos mobilizam, como pesquisadoras e professoras brancas, a buscar estratégias pedagógicas para uma formação antirracista na formação de professoras/es. Sendo assim, compreendemos que o lugar da professora branca é na participação da luta antirracista, ao lado e reconhecendo o protagonismo da população negra nessa luta por equidade.

## REFERÊNCIAS

---

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **O que é racismo estrutural?** Belo Horizonte: Letramento, Justificando, 2018.

BENTO, Maria Aparecida Silva. Branqueamento e branquitude no Brasil. In: CARONE, Iray; BENTO, Maria Aparecida Silva (org.). **Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 2009.

BENTO, Maria Aparecida Silva. O que é o Pacto Narcísico da Branquitude? Entrevistadora: Lia Vainer Schucman. Entrevistada: Cida Bento. **Canais Globo, Canal Futura, Programa Entrevista Branquitude**, Rio de Janeiro, Temp. 24, Ep. 2, [13 min], 2020. Disponível em: <https://canaisglobo.globo.com/assistir/c/p/v/8858542/>. Acesso em: 13 out. 2020.

BRASIL. **Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para incluir no Currículo Oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2003. Disponível em: <https://bit.ly/2JYwbB7>. Acesso em: 15 dez. 2020.

BRASIL. **Lei n. 11.645, de 10 março de 2008**. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei n. 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. Brasília, DF: Presidência da República, 2008. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm). Acesso em: 16 dez. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Conselho Nacional de Educação (CNE). **Parecer CNE/CP n. 003/2004**. [Parecer Homologado (\*)]. **Resolução n. 1, de 17 de junho de 2004**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília, DF: MEC/CNE, 2004. Disponível em: [http://www.prograd.ufu.br/sites/prograd.ufu.br/files/media/documento/resolucao\\_cne-cp\\_n.o\\_1\\_de\\_17\\_de\\_junho\\_de\\_2004.pdf](http://www.prograd.ufu.br/sites/prograd.ufu.br/files/media/documento/resolucao_cne-cp_n.o_1_de_17_de_junho_de_2004.pdf). Acesso em: 16 dez. 2020.

CARDOSO, Lourenço. **O branco invisível**: um estudo sobre a emergência da branquitude nas pesquisas sobre as relações raciais no Brasil, (Período: 1957-2007). 2008. Dissertação (Mestrado e Doutorado em Pós-Colonialismos e Cidadania Global) – Programa de Mestrado e Doutorado em Pós-Colonialismos e Cidadania Global, Universidade de Coimbra, Coimbra, 2008. 232 f.

CARDOSO, Lourenço. Branquitude acrítica e crítica: A supremacia racial e o branco anti-racista. **Rev. Latinoam.cienc.soc.niñez juv.**, Coimbra, v. 8, n. 1, p. 607-630, enero-junio 2010.

CARNEIRO, Aparecida Soeli. **A construção do outro como não-ser como fundamento do ser**. 2005. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005. 339 f.

COLLINS, Patricia Hill. **Pensamento feminista negro**: conhecimento, consciência e a política do empoderamento. Tradução de Jamille Pinheiro Dias. São Paulo: Boitempo, 2019.

DÁVILA, Jerry. **Diploma de brancura**: política social e racial no Brasil. São Paulo: Editora da Unesp, 2006.

FERREIRA, Aparecida de Jesus. **Letramento racial crítico através de narrativas autobiográficas**: com atividades reflexivas. Ponta Grossa: Estúdio Texto, 2015.

GOMES, Nilma Lino. Relações Étnico-raciais, Educação e Descolonização dos Currículos. **Currículo sem fronteiras**, Belo Horizonte, v. 12, n. 1, p. 98-109, jan./abr. 2012.

GROSGOUEL, Ramón. Racismo/Sexismo Epistêmico, Universidades Occidentalizadas Y Los Cuatro Genocídios/Epistemicidios Del Largo Siglo XVI. **Tabula Rasa**, Bogotá, Colombia, n. 19, p. 31-58, julio-diciembre, 2013.

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

IANNI, Octavio. **Raças e classes no Brasil**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1972.

MIGNOLO, Walter D. Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. **Cad. de Letras da UFF** – Dossiê: Literatura, língua e identidade, Rio de Janeiro, n. 34, p. 287-324, 2008.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: Identidade Nacional versus Identidade Negra**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

MUNANGA, Kabengele. **Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia**. Palestra proferida no 3º Seminário Nacional Relações Raciais e Educação-PENESB-RJ, 5 nov. 2003. Disponível em: <https://bit.ly/3r7Un4P>. Acesso em: 3 mar. 2019.

MUNANGA, Kabengele. [Entrevista com] Kabengele Munanga professor. *In: GELEDÉS INSTITUTO DA MULHER NEGRA. África e suas diásporas, artigos e reflexões*, São Paulo, 13 maio 2017. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/kabengele-munanga-professor/>. Acesso em: 3 mar. 2019.

PEREIRA, Ariovaldo Lopes; LACERDA, Simeia Silva Pereira de. Letramento racial crítico: uma narrativa autobiográfica. **Rev. Travessias**, Cascavel, v. 13, n. 3, p. 90-106, set./dez. 2019. Disponível em: <http://www.unioeste.br/travessias>. Acesso em: 26 out. 2020.

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

SCHUCMAN, Lia Vainer. Racismo e Antirracismo: a categoria raça em questão. **Rev. Psicol. Polít.**, São Paulo, v. 10, n. 19, p. 41-55. jan./jun. 2010. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1519-549X2010000100005](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-549X2010000100005). Acesso em: 22 set. 2020.

SCHUCMAN, Lia Vainer. **Entre o encardido, o branco e o branquíssimo: hierarquia e poder na cidade de São Paulo**. vol. 1. São Paulo: Annablume, 2014.

SCHUCMAN, Lia Vainer. O que é Branquitude? [Entrevista cedida a] Karen de Souza. **Canais Globo, Canal Futura, Programa Entrevista Branquitude**, Rio de Janeiro, Temp. 24, Ep. 2, 2020a. 1 vídeo (13:33 min). Disponível em: <https://canaisglobo.globo.com/assistir/c/p/v/8858542/>. Acesso em: 13 out. 2020.

SCHUCMAN, Lia Vainer. Alianças possíveis e impossíveis entre brancos e negros para equidade racial. Organização e curadoria: Instituto Ibirapitanga, Co-curadoria: Lia Vainer Schucman. Produção: Aza Pinho. Edição de vídeo: Ursula Rec Audiovisual. Legendas: Ursula Rec Audiovisual. Identidade visual: Alles Blau. Encontro Branquitude: Racismo e Antirracismo, [S.l.]: Win Video, 2020b. 1 vídeo (1:28:52). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=o8PtifaYBrY>. Acesso em: 21 out. 2020.

SILVA, Priscila Elisabete da. O conceito de branquitude: reflexões para o campo de estudo. In: MÜLLER, Tânia Mara Pedroso; CARDOSO, Lourenço (coord.). **Branquitude**: estudos sobre a identidade branca no Brasil. Curitiba: Apris, 2017.

SKLIAR, Carlos. A educação que se pergunta pelos outros: e se o outro não estivesse aqui? In: LOPES, Alice Cassimiro; MACEDO, Elizabeth (org.). **Curriculos**: debates contemporâneos. São Paulo: Cortez, 2002. p. 196-215.

SOVIK, Liv. **Aqui ninguém é branco**. Rio de Janeiro: Aeroplano, 2009.

SOVIK, Liv. Aqui ninguém é branco. [Entrevista cedida a] **Olhar virtual**, Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, ed. 287, mar. 2010. Disponível em: [http://www.olharvirtual.ufrj.br/2010/imprimir.php?id\\_edicao=287&codigo=9](http://www.olharvirtual.ufrj.br/2010/imprimir.php?id_edicao=287&codigo=9). Acesso em: 31 ago. 2020.

SPINK, Peter Kevin. O Pesquisador Conversador no Cotidiano. **Psicol. Soc.**, Porto Alegre, n. 20, ed. esp., p. 70-77, 2008.

WALSH, Catherine (ed.). **Pedagogías decoloniales**: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. tomo I. Quito, Ecuador: Ediciones Abya-Yala, 2013.

# A METODOLOGIA “BOLA DE NEVE” EM PESQUISAS DE AÇÕES AFIRMATIVAS

Emiko Liz Pessoa Ferreira<sup>1</sup>  
Ivanilde de Jesus dos Santos Ferreira<sup>2</sup>

## INTRODUÇÃO

---

*Quanto aos/as cientistas negros/as selecionados/as, apoiei-me nas personalidades por mim apresentadas semanalmente na página de divulgação científica negra na rede social Instagram, denominada “Descolonizando Saberes”. Busquei selecionar os/as cientistas pela relevância da sua produção, bem como pela localidade não apenas focada nos EUA. (Bárbara Carine Soares **Pinheiro**<sup>3</sup>, 2019, p. 333).*

---

<sup>1</sup> Graduada em Direito; mestre em Educação, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, na linha de Pesquisa: Sujeitos, Processos Educativos e Docência (Suped), da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Foi membro do Alteritas/UFSC. E-mail: [emiko9179@gmail.com](mailto:emiko9179@gmail.com)

<sup>2</sup> Mestre em Educação, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, na linha de Pesquisa: Sujeitos, Processos Educativos e Docência (Suped), UFSC. É membro do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre as Violências (Nuvic/Alteritas/UFSC). E-mail: [nitocafferreira@yahoo.com.br](mailto:nitocafferreira@yahoo.com.br)

<sup>3</sup> Este texto destacará em negrito as/os autoras/es negras/os como forma de reivindicação de enegrecer as/os intelectuais negras/os.

O presente artigo tem o objetivo de apresentar vivências e experiências, bem como pressupostos teóricos da abordagem qualitativa da metodologia bola de neve utilizada em duas pesquisas realizadas em nível de mestrado<sup>4</sup>, integradas a uma pesquisa de âmbito nacional<sup>5</sup>, de onde emergem as problemáticas aqui desenvolvidas.

Os objetivos das pesquisas de mestrado, nas quais foi utilizada tal metodologia, foi analisar a trajetória das/dos cotistas egressas/os negras/os das políticas de ações afirmativas<sup>6</sup> das universidades federais do Sul do Brasil em relação ao ingresso em programas de pós-graduação e no acesso ao mercado de trabalho.

Neste texto, interessa-nos discutir a metodologia utilizada para se chegar aos resultados finais da pesquisa que teve, como sujeitos, estudantes egressos<sup>7</sup> cotistas de três universidades federais do Sul do Brasil. Salientamos ainda que a escolha metodológica se deu em âmbito nacional.

---

<sup>4</sup> Negros e negras: das políticas de ações afirmativas ao mercado de trabalho e estudantes negros(as) egressos(as) das políticas de ações afirmativas: um olhar sobre a pós-graduação.

<sup>5</sup> A pesquisa nacional *As políticas de ação afirmativa no ensino superior: continuidade acadêmica e o mundo de trabalho, ou trajetórias de cotistas*, instituída em 2015, financiada pelo Ministério da Educação e pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), envolveu uma rede de instituições de ensino superior: a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), a Universidade Federal do Amapá (UNIFAP), a Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), a Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), a Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), a UFSC e a Universidade Estadual de Goiás (UEG).

<sup>6</sup> Conceito do ministro Joaquim Barbosa, adotado pelo Ministério da Justiça e Cidadania, através da Secretaria Especial de Políticas de Promoção de Igualdade Racial (Seppir): políticas públicas voltadas à concretização do princípio constitucional da igualdade material e à neutralização dos efeitos perversos da discriminação racial, de gênero, de idade, de origem nacional e de compleição física. A igualdade deixa de ser simplesmente um princípio jurídico a ser respeitado por todos e passa a ser um objetivo constitucional a ser alcançado pelo Estado e pela sociedade (STF, 2012).

<sup>7</sup> Para este estudo, cumpre-nos conceituar o termo *egresso*, da área educacional para a legislação, entendido como sendo “[...] a pessoa que efetivamente concluiu os estudos, recebeu o diploma e está apta a ingressar no mercado de trabalho.” (LOUSADA; MARTINS, 2005, p. 74).

As categorias *mercado de trabalho, pós-graduação e os egressos das políticas de ações afirmativas* foram usadas nos trabalhos de mestrado anteriormente citados, desafiando-nos a analisar as políticas de ações afirmativas. As redes sociais, como forma de ativismo cultural, potencializaram a articulação fazendo com que a internet pudesse fortalecer, divulgar e potencializar as trocas de experiências dos sujeitos egressos das políticas de ações afirmativas que ganham espaço no cenário nacional e que tensionam os conhecimentos pautados na ciência branca eurocêntrica. Assim, as pesquisadoras sociais Angela **Figueredo** (2020) e Nilma Lino **Gomes** (2017) vêm-nos convidando a refletir sobre esses movimentos sociais. Junto a esse contexto, vale destacar os movimentos negro e feministas/mulheres. Essas ações, na rede de internet, fortalecem as identidades dos sujeitos sociais.

Cabe aqui olharmos para o livro de Nilma Lino **Gomes** (2017)<sup>8</sup>. A proposta da autora é a de visibilizar a potência do movimento negro. Na perspectiva da autora, a militância, ou seja, nas últimas décadas, as ações do movimento negro, atreladas às ações no mundo digital, foram fundamentais para surgir uma legião de soldados em prol de denunciar e de conscientizar a população sobre desigualdades raciais, educacional, trabalhista e social. As redes sociais, no campo universitário, segundo Angela **Figueredo** (2020), são uma força de tensão que questiona a ciência branca eurocêntrica validada no âmbito científico.

Todos esses movimentos sociais atrelados aos corpos que, até o momento, não experimentavam esses espaços questionam os conhecimentos que são legitimados na academia e colocam, em suas pesquisas, suas marcas que dizem da atitude subversiva dos corpos negros. Tendo em vista que esses sujeitos têm outras experiências de vida, as pesquisadoras citadas vêm traçando as “subjetividades rebeldes e inconformistas.” (**GOMES**, 2009, p. 62).

São esses novos corpos que questionam metodologias impostas com as suas demandas transgressoras, na academia branca eurocên-

---

<sup>8</sup> O Movimento Negro Educador: saberes construídos nas lutas por emancipação, de extrema importância para negros e negras.

trica e hegemônica. Já a pesquisadora Angela **Figueiredo** (2020, p. 4) coloca que:

O acúmulo de dados sobre as desigualdades raciais e de gênero produzidas dentro e fora da academia e a constante denúncia e ações de conscientização realizadas pelo movimento de mulheres negras, atrelados às já mencionadas conquistas feministas, criou um cenário de maior sensibilidade às desigualdades raciais e de gênero, que associadas ao uso de plataformas digitais, dão origem ao ciberativismo feminista negro.

Os relatos de nossas/os entrevistadas/os, na pesquisa, ajudam nossa reflexão sobre os movimentos sociais na academia, como também nas redes sociais. Isso nos conecta em diálogo com a citação anterior da pesquisadora. Nas falas, podemos entender os caminhos traçados pelos entrevistados durante o seu processo acadêmico:

*[...] a gente tratou de várias formas, por meio do NEAB, né, a gente se apropriar do espaço do NEAB, a gente não conseguiu por que é uma estrutura, né, de coordenações que nem sempre estão abertas receptivas ideias dos estudante, então dava conflitos com coordenadores e tal, então a gente criou o nosso grupo pra gente poder fazer esse plano de ações, esse grupo tá atuando ainda não sei, como eles estão agora acompanhado pelo Facebook®, às vezes, as manifestações deles, mas a ideia era essa, a gente acolher pra explicar para o estudante porque eu não sou a única que entrei em depressão. (MARIA JOSÉ BARROSO, 2018).*

E ainda:

*[...] sim eu faço parte de um outro coletivo, que é o coletivo camaleão, aqui da universidade, que é o coletivo LGBT, que tem lutado pra aprovar pautas importantes, né, e conseguiram conjuntamente, aqui no município, com a secretaria de educação, instituir projeto. Acho que seria interessante falar, nesta entrevista, que é o “Manas na Escola”, que é para dar possibilidade das trans e dos trans e das travestis e transgêneros, de modo geral, possam concluir o ensino médio. (JOAQUIM BARBOSA GOMES, 2018).*

Com base nos movimentos sociais, sustentados na cultura digital, foi possível o desenvolvimento desta pesquisa, tendo em vista que, para nós, pesquisadoras, diz muito de nós mesmas nesse campo adverso (pesquisa). Confessamos que, para uma de nós, a lida com as redes sociais era mais palatável, ou seja, a tensão não existia; já para outra, as tensões eram mais visíveis. Daí fica evidente que, tanto nos movimentos cibernéticos, como dos coletivos formados nos campos universitários, são essas as tensões nos caminhos formativos presentes no conhecimento e saberes. (**FIGUEIREDO**, 2020).

Os movimentos de estudantes egressos das políticas de ações afirmativas constroem novos caminhos com suas demandas; esses são os sujeitos do nosso campo de pesquisa, a fim de conseguir elementos da realidade que possam compor a descrição e a compreensão do fenômeno investigado nas pesquisas descritas. Assim, procuramos compartilhar com os leitores alguns entendimentos de participantes das entrevistas. Para a entrevistada Maria José Barroso, o racismo brasileiro faz-se presente em todas as estruturas sociais, manifestando-se nas esferas econômica, jurídica e política. O racismo é tão perverso que, ao mesmo tempo que se escamoteia, estrutura as instituições:

*[...] é um racismo assim, epistemológico, ele é devastador. Senão, a gente não teria a Lei 10.639/03, que eu estou estudando a história e cultura africana e afro-brasileira, [riso] inclusive, no meu primeiro ano de graduação, o professor de História Antiga teve a capacidade de falar que a África não tinha história. (MARIA JOSÉ BARROSO, 2018).*

Ao analisar a fala da entrevistada Maria José Barroso (2018), conduzimo-nos a dialogar com Silvio de **Almeida** (2019), com as estruturas racistas presentes em nossa sociedade e na legitimidade da ciência em compreender as estruturas de poder e de ter essas percepções. O autor propõe-nos refletir sobre nosso compromisso e, a fim de delinear respostas, esboçou-se um caminho metodológico compatível com a pesquisa. Fernandes e Carvalho (2000), ao nos apresentarem o método conhecido como bola de neve, ou *snowball*, salientam a seriedade da técnica de entrevista como método de recolhimento de dados. Porém a busca por esse método se destina a compreender que os sujeitos

da pesquisa não se encontram em um único local, não há um campo específico para a coleta de dados. Vinuto (2014) sinaliza que a amostragem bola de neve

[...] é uma forma de amostra não probabilística, que utiliza cadeias de referência. Ou seja, a partir desse tipo específico de amostragem, não é possível determinar a probabilidade de seleção de cada participante na pesquisa, mas torna-se útil para estudar determinados grupos, difíceis de serem acessados. (VINUTO, 2014, p. 203).

Assim, o método bola de neve ou em cadeia nos contempla, pois nos dá as ferramentas ou sementes, bem como aporte teórico, para o desenvolvimento da pesquisa. Entendemos que ele amplia nosso olhar para a pesquisa desenvolvida em nível nacional. Em se tratando de uma pesquisa dessa magnitude, o contato com os sujeitos nem sempre ocorre de maneira simples, já que eles nem sempre se encontram no mesmo local onde está a coordenação do estudo.

Ainda sobre a metodologia empregada, compreendemos que o *snowball* ou bola de neve “[...] trata-se de um conjunto de ferramentas metodológicas que podemos genericamente designar por ‘métodos em cadeias’, onde se encontra integrado, enquanto micro estratégia, o *snowball* ou ‘método de bola de neve’.” (FERNANDES; CARVALHO, 2000, p. 22). A bola de neve ajuda-nos a olhar para o mundo social, buscando uma reconstrução da empiria dos dados.

O método bola de neve contempla a pesquisa pelo fato de funcionar em cadeia, ou seja, um sujeito pode indicar outro participante para a pesquisa. Isso é fundamental no caso das populações “subalternas”, ou “ocultas”, sujeitos de difícil acesso que, a partir das cotas ou bônus, passam a ter, nas políticas de ações afirmativas, um direito, mesmo que, em muitos casos, a sociedade veja-os de forma estereotipada, ou seja, dentro de uma ótica distorcida do real. Assim, acaba-se provocando a ocultação desses sujeitos. Nesse sentido, a técnica oferece amparo para as pesquisas, ancorada em Fernandes e Carvalho:

Marginal é algo relativo a um reduzido número de indivíduos da população geral; enquanto a ocultação se caracteriza por ser da iniciativa

dos próprios sujeitos envolvidos, tendo em conta a estigmatização ou sanção social e penal inerentes às características ocultada. (FERNANDES; CARVALHO, 2000, p. 21).

É nesse sentido que vamos em busca de nossos entrevistados, pois, nem sempre, temos fácil acesso a esses sujeitos, nem todos respondem os questionários que lhes são enviados. Assim, entendemos que, como técnica, método que funciona em cadeia, essa metodologia permite trabalhar com os negros e negras. Afinal, “[...] os indivíduos farão sempre parte de alguma rede, ainda que de forma marginal.” (FERNANDES; CARVALHO, 2000, p. 22). A seguir, descrevemos como se desenvolveu a coleta de dados por meio de entrevistas.

A metodologia bola de neve busca dialogar como elemento de atuações nas redes sociais discutidas anteriormente, por meio da técnica de recrutamento, com o maior número possível de estudantes negros egressos das políticas de cotas. Assim, é possível identificá-los e contatá-los com maior eficácia. É uma ferramenta que tem sido utilizada para alcançar os egressos cotistas na pós-graduação e no mercado de trabalho, para fazer a análise e a crítica dos dados coletados nas entrevistas.

Segundo Bernard, citado por Vinuto (2014), essa técnica é um método de amostragem de rede útil para se estudar populações difíceis de serem acessadas ou estudadas, ou em que não há precisão sobre sua quantidade. Vinuto (2014) também nos ensina que, ao descrever a implementação da amostragem, é preciso lançar mão de “informantes-chaves”, sendo que esses informantes podem ser chamados de sementes, com a função de indicar possíveis participantes para a pesquisa. Essas sementes são elos entre o pesquisador e os futuros entrevistados, mas é preciso dizer que esses futuros entrevistados se precisavam encaixar nos parâmetros da pesquisa, já descritos.

Cabe aqui lembrar que o citado questionário foi elaborado em conjunto com os envolvidos na pesquisa nacional e disponibilizado numa plataforma *on-line*, onde fizemos uso como metodologia a coleta de dados estatísticos de estudantes negras/os egressas/os de cotas ingressantes na pós-graduação e no mercado de trabalho.

Após a coleta dos dados, foram selecionadas/os as/os participantes para a entrevista de aprofundamento. Analisou-se o percurso de ingresso na pós-graduação e no mercado de trabalho e possíveis dificuldades e/ou facilidades para a continuidade da vida acadêmica e profissional daqueles não ingressantes nos programas de pós-graduação<sup>9</sup>, aqui compreendida apenas a *strictu sensu*, e no mercado de trabalho. Com isso, traçamos nossa análise para respostas. Buscamos traçar caminhos que possam subsidiar as análises das pesquisas. Nesse sentido, o objetivo foi não só encontrar respostas, mas sim questionar os campos metodológicos já estabelecidos com verdades absolutas. A partir das nossas análises, tivemos consciência de que íamos chegar ao fio condutor de encontrar alguns subsídios para responder às nossas perguntas de pesquisa<sup>10</sup>.

Buscamos conhecer as trajetórias acadêmicas e profissionais depois da formatura. Como esses cotistas egressos, encontram-se inseridos no mercado de trabalho e se estão em profissões relacionadas à sua formação, ou desempenham outras atividades, que não necessitam de um diploma. A intenção era investigar a hipótese de que a formação/titulação acadêmica contribuiu para a posição profissional e socioeconômica atual dessas/es acadêmicas/os.

---

<sup>9</sup> As pós-graduações *stricto sensu* compreendem programas de mestrado e doutorado abertos a candidatos diplomados em cursos superiores de graduação e que atendam às exigências das instituições de ensino e ao edital de seleção dos alunos. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pos-graduacao/pos-graduacao>. Acesso em: 28 fev. 2017.

<sup>10</sup> Da primeira pesquisa: como as/os estudantes negras/os egressas/os das políticas de ações afirmativas estão conseguindo inserir-se nos programas de pós-graduação? Como têm sido suas presenças nesse lugar? As instituições de ensino superior têm adotado políticas de ações afirmativas na pós-graduação?

Da segunda pesquisa: como a primeira geração de formandos das políticas de ações afirmativas – negras/negros – está ingressando no mercado de trabalho e na pós-graduação? Quais têm sido os desafios quanto ao mercado de trabalho e ao ingresso nos programas de pós-graduação? O que as políticas de cotas provocaram nas trajetórias de vidas, quanto ao mercado de trabalho e na vida acadêmica dos estudantes negros? Quais potencialidades a formação universitária lhes possibilitou no momento de ingressar na profissão?

Foi necessária a leitura de uma vasta bibliografia que trata de egressos, políticas de ações afirmativas, normas legais que regulam tais políticas, com escopo de obter conhecimento suficiente sobre o tema e fundamentar o trabalho, como também pautar esses autores que, no campo acadêmico (branco), são invisibilizados. Entre elas/es, podemos destacar alguns como **Gomes** (2005), **Munanga** (2003), **Passos** (2013) e **Silva** (2005).

A utilização de um questionário padrão teve o intuito de entender e de acompanhar a trajetória das/dos egressas/os cotistas de universidades públicas que ingressaram na pós-graduação ou no mercado de trabalho. As perguntas focalizam conhecer minimamente o entrevistado, sua trajetória acadêmica, pessoal e familiar; a sociabilidade no ambiente acadêmico e fora dele; a compreensão que esse sujeito tem sobre os problemas sociais e étnico-raciais; manifestações políticas; e trajetória após a formatura.

O questionário, de cunho qualitativo, é composto por 41 questões semiabertas. Foram entrevistadas 12 pessoas entre as quais cinco delas, sendo dois homens e três mulheres, foram os primeiros do núcleo familiar a ingressar no ensino superior, e todos os 12 estão inseridos no mercado de trabalho, direta ou indiretamente, pois cursam ou cursaram algum tipo de pós-graduação. Identificamos um avanço perceptível na escolarização das famílias dos entrevistados. As/os estudantes cotistas foram acessadas/os a partir da aprovação do Conselho de Ética em Pesquisa com Seres Humanos<sup>11</sup>.

## AS REDES SOCIAIS SOB OS OLHARES DAS PESQUISADORAS

Passamos a dialogar com uma pesquisa a nível nacional, regional e local, sendo bastante desafiador buscar por essas trajetórias que não

---

<sup>11</sup> A pesquisa teve aprovação no Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da UFSC (Caae), sob Parecer n. 2.143.722 (Anexo 1). Cada entrevistado recebeu e assinou o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

estavam postas no campo onde as pesquisas de mestrado estavam sendo desenvolvidas. A metodologia que procuramos desenvolver e experimentar se consolidou com as demandas de avaliar as políticas públicas, bem como expondo sobre as trajetórias de vidas dos entrevistados. Nesse sentido, a pesquisadora **Angela Figueiredo** (2020, p. 3) ajuda-nos a refletir:

[...] destacando as principais mudanças e apontando alguns fatores que contribuíram para a emergência de uma nova epistemologia feminista negra. O contexto político e social em que tais movimentos se inscrevem é, efetivamente, propiciado pelas conquistas do movimento negro a partir dos anos de 1980, atrelado às políticas sociais implementadas pelo governo petista, tais como, a expansão do número de universidades públicas e a implementação das políticas de ações afirmativas, possibilitando que um maior número de professores e alunas e alunos negros adentrassem a universidade. Esse ingresso contribuiu para a formação de coletivos negros dentro e fora das universidades, que efetivamente estreitaram laços e alianças com os movimentos sociais, notadamente o movimento de mulheres negras.

Com isso, compreendemos o contexto social e político em que os movimentos sociais e culturais se (re)construíram nos campos universitários, sendo potentes em suas ações. São essas demandas de alunas/os negras/os e professoras/es que nos indicam caminhos para novas metodologias. Nesse sentido, vale dizer que foram coletados dados da pesquisa nacional para as pesquisas regionais. No livro do resultado da pesquisa (DE JESUS, 2019, p. 28-29), temos que:

O primeiro grande desafio que se apresenta para pesquisadores dedicados a realizar uma pesquisa com egressos é: como encontrar os egressos? Já nos primeiros meses da pesquisa, ao nos depararmos com as dificuldades em identificar os estudantes egressos das cotas, fomos compreendendo as razões para o baixo número de trabalhos desta natureza. Ao mesmo tempo fomos construindo conjuntamente as soluções possíveis para contornar as dificuldades. Neste sentido, para alcançar o objetivo de identificar estudantes negros e indígenas egressos das políticas de cotas em universidade brasileiras, sem

depende das listas nominais que poderiam ser disponibilizadas pelas universidades federais e estaduais, criamos uma página na internet intitulada “Trajetória de Cotistas”, na qual divulgamos um formulário elaborado na plataforma GoogleDocs (link), que permitia aos estudantes se cadastrarem no banco de dados da pesquisa. Entre 14 de maio de 2017 e 28 de março de 2018 um total de 1.432 indivíduos responderam ao formulário, contendo 27 questões fechadas e abertas. No entanto, nem todos os respondentes eram elegíveis à pesquisa, já que alguns não se encaixavam no perfil de ser egresso de universidades estaduais ou federais, se auto-declarar negro ou indígena e haver concluído o ensino superior até 2017. Acabamos por considerar, além dos respondentes que atendessem a esses critérios, foram considerados também aqueles respondentes que não tivessem concluído a graduação até 2017, mas que fossem autodeclarados pretos e pardos e que tivessem entrado em universidades públicas ou federais por meio de política de reserva de vagas. Obtivemos uma base de dados com 1.044 estudantes, egressos negros e indígenas, que entraram na universidade pública por meio de sistema de cotas: Todavia, como nosso público-alvo para as entrevistas seria composto por estudantes negros e indígenas, ingressantes no Ensino Superior por reservas de vagas e que se formaram até o ano de 2017, selecionamos, a partir de nosso banco de dados de respondentes, o número total de 408 estudantes, regionalmente bastante assimétrico, mas diretamente associado ao número de estudantes que tiveram informações da pesquisa e se mobilizaram para responder o formulário.

Note que recebemos orientações da coordenação da pesquisa nacional para a seleção dos entrevistados. A coordenação partiu das informações lançadas pelos estudantes e egressos cotistas no formulário disponibilizado nas páginas da pesquisa em redes sociais. Assim, foram selecionados os possíveis entrevistados para a fase qualitativa da pesquisa. A partir do retorno das/dos 1.432 respondentes ao questionário nacional, foram utilizados alguns critérios<sup>12</sup> para selecionar 345

---

<sup>12</sup> 1) ingresso por meio de algum tipo de reserva de vagas ou política de bônus; 2) ano de conclusão do curso de graduação igual ou inferior a 2017; 3) preto, pardo ou indígena, segundo autodeclaração racial; 4) graduação cursada em instituições federais ou estaduais de ensino superior.

potenciais informantes, distribuídos entre as regiões, sendo que 182 foram da Região Sul.

Para compor o total de cinco a oito entrevistas por região, foi enviada uma lista com os nomes e os contatos dos egressos por região. Esse número de entrevistados foi definido pela possibilidade temporal de realização das entrevistas.

Infelizmente, nem todos os respondentes informaram o nome completo, porém o *e-mail*, a instituição e o curso de graduação apresentaram elevado percentual de preenchimento. Além das informações (nomes e contatos) constantes da lista, também foi disponibilizado um arquivo em Excel®, contendo todo o banco de dados. Nele, foi possível encontrar informações importantes, como a maneira pela qual o estudante gostaria de ser contatado, bem como a indicação de outros egressos para a pesquisa.

A composição da amostra nacional acabou-se diferenciando da utilizada nas dissertações, que se limitou às universidades públicas do Sul do país e a estudantes egressas/os cotistas negras/os. Retiramos dos selecionados nacionalmente de cinco a oito estudantes, usando critérios preestabelecidos de inclusão<sup>13</sup>.

A partir daí, foram selecionados oito estudantes da UFSC, dentre os quais quatro mulheres e quatro homens; seis estudantes da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e um da Universidade Federal do Rio Grande (FURG), sendo cinco mulheres e dois homens; cinco estudantes da Universidade Federal do Paraná (UFPR), sendo todas mulheres.

Depois da seleção, enviamos *e-mails* para todas/os, entretanto não obtivemos a quantidade de respostas esperada, motivo que nos levou a entrar em contato, via *e-mail* e redes sociais, com outras/os estudantes, que não eram necessariamente de cursos considerados de alto prestígio ou com pessoas que tínhamos conhecimento que eram

---

<sup>13</sup> ingresso por meio de reserva de vaga para preta/o ou parda/o; ano de conclusão do curso de graduação igual ou inferior a 2017; cursos de alto prestígio (entendemos como curso de alto prestígio aquele que possui elevada competição no ingresso determinada pela nota de corte no vestibular).

egressas/os cotistas negras/os, mas que ainda não haviam respondido à pesquisa nacional.

Também foram utilizadas listas de *e-mails* de estudantes cotistas formadas/os na UFSC, cedidas pela Secretaria de Ações Afirmativas e Diversidades (Saad), e lista de *e-mails* de inscritas/os no III Congresso de Pesquisadores Negros/as da Região Sul: desenvolvimento, patrimônio e cultura afro-brasileira (III Copene SUL). Para esses, enviamos duas vezes, até 6 de novembro 2017, com a intenção de divulgar a pesquisa e solicitar que respondessem ao questionário disponível *on-line*. Após a divulgação, houve um processo de espera, para verificar se as/os cotistas estavam respondendo ao questionário *on-line*, por meio do *link* da pesquisa nacional.

Após algumas semanas, reenviamos o convite reforçando o pedido para a participação de todas/os. Infelizmente, nem todas/os responderam, motivo que nos levou a pedir àqueles que o fizeram para repassar contatos de amigas/os cotistas, inclusive de WhatsApp®, para intensificar o número de participantes. Também faz parte dessa técnica o compartilhamento do convite entre conhecidos daqueles que conseguimos atingir e assim sucessivamente, formando uma grande rede de participantes.

As entrevistas, apesar de pré-agendadas, nem sempre foram realizadas na data marcada, por questões de compromissos dos entrevistados, esquecimentos do agendamento, mas também pelas dificuldades de acesso à internet e a computadores, pois muitos dos entrevistados só possuíam acesso a esses nas universidades. Ocorre que iniciamos as entrevistas no período de janeiro, quando a maioria estava em férias, e esse retorno só aconteceu em março. Com essas demandas de retorno, tiramos um novo quadro de entrevistadas/os, no qual constam nomes fictícios para preservação da privacidade dos participantes, de acordo com o disposto pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos.

Os nomes correspondem a pessoas negras reconhecidas, de áreas de conhecimento afins com às dos entrevistados, esses movimentos de pesquisadores negros de olhar para a ciências, a fim de visibilizar os conhecimentos científicos produzidos por negros e negras, a fim de tencionar o que está sendo posto como conhecimentos brancos, tendo

em vista que o trabalho dos povos escravizados foi e ainda é a roda econômica que sustenta esse país.

A pesquisadora Bárbara Carine Soares **Pinheiro** (2019), em seu artigo *Educação em ciências na escola democrática e as relações étnico-raciais*, que pautava justamente a busca por mostrar para ascendência que as/os negras/os escravizadas/os foram e são os grandes cientistas deste País. Esses cientistas estão em todas as áreas do conhecimento, e, com esse cunho de que, nas pesquisas de mestrados, os nomes das/dos entrevistadas/os são atribuídos aos nomes de pessoas da diáspora africana. O que estamos procurando é desconstruir a ciência que nos foi vendida com um referencial branco.

Entre os doze entrevistados, ficamos com cinco da UFSC, três da UFRGS, um da FURG e três da UFPR; dois pardas/os e dez pretas/os, sendo esse número dividido entre as/os que cursaram/cursam alguma pós-graduação e as/os que estão inseridos no mercado de trabalho, ou em ambos, de acordo com o quadro abaixo. Neste artigo, não vamos dialogar com todas/os os entrevistadas/os, mas sim ressaltar as falas dos sujeitos que **Figueredo** (2020) e **Gomes** (2009) colocam com tensionadoras/es dos campos acadêmicos.

No caso dos entrevistados de Santa Catarina, só nos responderam os homens, sendo que as mulheres selecionadas nem chegaram a responder aos *e-mails* e contatos via redes sociais. Realizamos as entrevistas durante as férias letivas, motivo que dificultou a definição do local, uma vez que a biblioteca da UFSC estava fechada, bem como as demais salas do *campus*. Realizamos as entrevistas em lugares públicos, como praças de alimentação de shoppings, nas proximidades da unidade.

Outro imprevisto não mensurado pelas pesquisadoras foi o caso de uma das entrevistadas do Rio Grande do Sul que, no primeiro agendamento, deixou-nos aguardando no Skype® e, após algumas horas tentando contato, informou-nos que estava envergonhada por ter esquecido o compromisso da entrevista e que, quando lembrou, não tinha internet para nos avisar que não possuía Skype® e se podíamos reagendar para outra oportunidade, via WhatsApp®. No segundo agendamento, também se tornou inviável a entrevista pela conexão ruim. E, somente na terceira tentativa, conseguimos através do WhatsApp®.

Outros imprevistos e inexperiências permearam a pesquisa, como ocorreu na oportunidade da entrevista da FURG, em que, somente no momento da transcrição, percebemos que o gravador falhou na primeira parte da entrevista, e que as pesquisadoras haviam esquecido de gravar com os celulares, tendo que solicitar ao entrevistado que respondesse posteriormente, de forma escrita, novamente às perguntas. Essa situação sinaliza para a necessidade de que a entrevista seja gravada em dois ou mais equipamentos.

No caso do Paraná, o contato foi feito por *e-mail*. Como não havia homens selecionados, apenas mulheres responderam, aceitando o agendamento da entrevista no final de semana e no período noturno, tendo em vista seus horários de trabalho. Fomos de carro até Curitiba e realizamos a entrevista no hotel onde nos hospedamos. Com uma das entrevistadas, tivemos maior contato, já que nos convidou para jantar e para conhecer melhor a cidade. Nessa oportunidade, tivemos maior tempo de conversa e juntamos maiores informações sobre a entrevistada, que não constaram da pesquisa, mas nos auxiliaram no entendimento de sua realidade. No retorno para Florianópolis, tivemos a oportunidade de parar na cidade de Joinville e realizar mais uma entrevista com um egresso da UFSC que hoje trabalha lá.

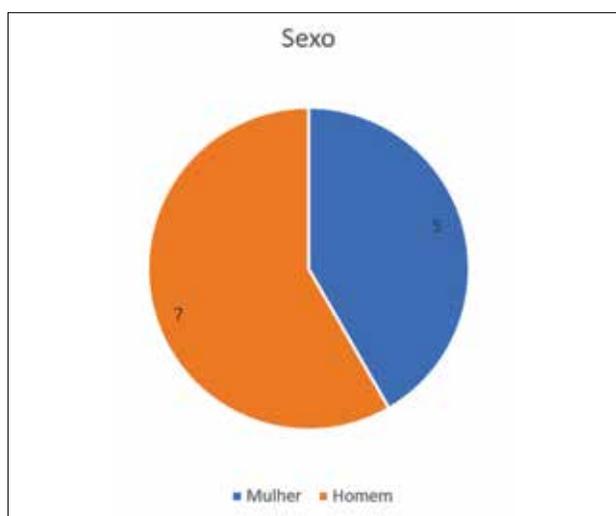
Já sobre os entrevistados do Rio Grande do Sul, inicialmente, em contato com os escolhidos pela pesquisa nacional, enviamos *e-mail* em janeiro, para cinco pessoas, já que as demais não estavam dentro dos cursos de alto prestígio. Quatro responderam, uma negando-se a fazer a entrevista. A quinta pessoa não deu qualquer resposta. Ao final, restaram doze entrevistadas/os, sendo cinco homens e sete mulheres.

Não conseguimos definir um dia para reunir todos os entrevistados e, por isso, realizamos as entrevistas via Skype® e não presencialmente. Essa possibilidade estava prevista na metodologia da pesquisa nacional. Somente no mês de março, após diversas tentativas de agendamento, tivemos sucesso nos encontros. Anteriormente, houve vários desencontros, em decorrência do período de férias dos entrevistados, bem como falha na internet, esquecimento pelo entrevistado, mudança de agenda e compromissos do entrevistado, fatos que fizeram com que fossem frustradas algumas tentativas, atrasando o processo de

entrevistas, que aconteceram na terceira ou na quarta vez, após o primeiro agendamento.

O campo pesquisado, as políticas de ações afirmativas, levou-nos em busca dos sujeitos cotistas, que, em muitos casos, já não se encontravam nas universidades. Muitos estavam em locais diferentes, outros já haviam retornado para as suas cidades de origem ou se encontravam em seus locais de trabalho, ou seja, distantes das localidades onde foram graduados.

**Gráfico 1** – Recorte de sexo da pesquisa



Fonte: Elaborado pela autora (2018)

A partir do gráfico, notamos que, dentre os entrevistados, tivemos maior participação de homens do que de mulheres e, por consequência, pudemos refletir sobre as dificuldades das mulheres em dispor de tempo, devido às jornadas múltiplas que possuem.

No Quadro a seguir, temos apenas um recorte dos entrevistados a que faremos menção neste artigo:

## Quadro I – Perfil dos entrevistados

Nome	Procedência	Graduação universidade	Cor/raça	Pós-graduação	Atuação profissional
Maria José Barroso	Enfermagem	Enfermagem, UFPR	Preta	Especialização privada, cursando	Professora em curso técnico
Maria Beatriz Nascimento	Curitiba, PR	Ciências Sociais, UFPR	Parda	Mestranda em Educação, UFPR	Professora ACT
Joaquim Barbosa Gomes	Teófilo Otoni, MG	Direito, FURG	Preto	Mestrando cotista em Direito, FURG	Bolsista

Fonte: Elaborado pelas autoras

As encruzilhadas do campo metodológico aproximam-nos da primeira entrevista em Curitiba, que estava agendada para as 16h do dia 2 de fevereiro de 2018. Para o nosso primeiro contato, uma mensagem via WhatsApp®, não houve resposta. Logo percebemos que os entrevistados da pesquisa estavam acontecendo e, com isso, vem o medo de as coisas não saírem como planejado. Nesse caso, é fundamental que se tenha mais de um contato com os sujeitos de pesquisa. Assim, colocamos nossas cabeças para pensar: o que fazer em uma hora dessas? A ideia foi disparar mensagens via *e-mail* e Facebook® pelo Messenger. Nessa mensagem, colocamos o local em que estávamos hospedadas, nome do hotel, número do quarto e endereço. O que nos restava era esperar, e foi o que fizemos. Próximo às 19h, a pessoa respondeu-nos e pediu desculpas, pois havia tido um problema com o telefone.

Assim, mandamos uma segunda mensagem, falando que estávamos no hotel, aguardando sua confirmação quanto ao horário da entrevista. Às 19h30min, aproximadamente, a entrevistada bateu à porta e concedeu-nos nossa primeira entrevista de Curitiba, realizada no próprio quarto do hotel. Foi um momento muito bonito e de compromisso e ética daquela pessoa em contar a sua história de vida, trajetória escolar, como esses entrelaçamentos se conectam com as políticas de ações afirmativas e como esses sujeitos passam a descolonizar os olha-

res e compreender políticas como direitos, nessa fissura de paradigma, ancorada em **Munanga** (1999, 2003), **Gomes** (2011, 2005), **Gomes** (2005), **Silva** (2009) e **Carvalho** (2002, 2011). Esses sujeitos, em muitas de suas trajetórias, veem o campo do Direito contradizer-se com suas realidades, assim como o entendimento da questão racial, na sociedade brasileira, vai legitimar-se na universidade. São pesquisadoras e escritoras que vão conectar realidade, subjetividade e diretos pautados em movimentos sociais para esses entrevistados, assim como para os novos pesquisadores que emergem.

Importante pontuar que, depois da entrevista e da confiança em nós depositada pela entrevistada em nos contar particularidades de sua vida profissional e pessoal, a respondente convidou-nos para passear com ela e com seus filhos, na noite curitibana, contando sobre suas vivências e um pouco sobre as peculiaridades da cidade. Esse fato fez com que um elo fosse criado entre a entrevistada e nós, pesquisadoras.

A entrevista com essa egressa ainda nos apontou algumas alterações na trajetória familiar dos entrevistados, e como elas podem desvelar o racismo, a desigualdade e outras amaras sociais, que não cabe aqui relatar, pois, na pesquisa, há uma ética formalizada entre o entrevistado e o entrevistador, que não compreende esses detalhes. Essas experiências dizem de nossas subjetividades que, em muitos dos momentos de nossas vidas, deixamos adormecida e das quais, mesmo de longe, podemos tornar-nos confidentes. Pesquisar com as populações subalternas é pautar-se de vivências que dizem desses sujeitos.

*O pai possui Ensino Fundamental incompleto, era vigilante, mas, como foi presidiário, não consegue trabalho na área de vigilância e faz bicos na construção civil. A mãe não concluiu o ensino infantil, não lê, nem escreve e trabalha de empregada doméstica. Mora com seus dois filhos, um menino e uma menina. Diz que já deveria ser tia, mas a namorada do seu irmão fez um aborto, pois a mãe da moça não queria ser avó de negros: “Ela cometeu aborto porque a mãe não queria um neto preto, então ela abortou a criança, com quatro meses de gestação. Bem forte isso, né?” (MARIA JOSÉ BARROSO, 2018).*

A entrevistada fez o ensino médio em escola pública, ganhou bolsa integral para pré-vestibular particular, mas não conseguiu pagar a passagem e desistiu. Finalizou o curso de Enfermagem com um ano de atraso, participou de eventos científicos e teve bolsa de iniciação científica durante a graduação. Faz especialização em Saúde do Trabalhador numa instituição privada, em finais de semana alternados, sem bolsa. Cursa a segunda graduação em Psicologia, que iniciou na PUC/PR, mas conseguiu transferência externa para a UFPR. Está inserida no mercado de trabalho, como professora de um curso técnico em enfermagem, numa instituição privada.

As situações de racismo eram recorrentes já nos primeiros anos de escola: “Coleguinha disse: ‘Ah, o cabelo da Maria José Barroso é tão duro que se a gente bate bexiga, estoura’. Aí, estouravam as bexigas no meu cabelo.” (MARIA JOSÉ BARROSO, 2018). As relações são racializadas desde a primeira infância, e são acentuadas nas relações adultas, como bem nos relatam, na entrevista, as pesquisadoras Cintia **Cardoso** (2018) e Schucman (2014).

Quando questionada sobre o trabalho, ela coloca-nos: “Trabalho como professora de Enfermagem e faço uma segunda graduação, Psicologia, também na Federal, pela vaga de transferência interna.” (MARIA JOSÉ BARROSO, 2018).

Outro entrevistado nos conta que:

*[...] não conheceu seu pai e sua mãe, já falecida, era advogada. O entrevistado fez ensino médio em escola particular e não fez cursinho pré-vestibular. Já tinha definido que faria ensino superior desde o ensino médio. Escolheu a UFRGS como opção do Sisu, finalizou o curso de Direito no período regular. Participou de bolsa de iniciação científica durante a graduação. Ingressou direto no mestrado em Direito como cotista, onde realiza pesquisa sobre O pluralismo jurídico e os Direitos Humanos numa perspectiva epistemológica do Sul: a resistência decolonial do bem viver (Sumak Kawsay) equatoriano para o surgimento de um novo paradigma cosmogônico. É bolsista e já participou de diversos eventos científicos, apresentando trabalhos. Comenta que não teve dificuldades com sua orientadora, mas percebe, no estágio de docência, a dificuldade da quebra de paradigmas com os alunos de Direito, que possuem um alto*

*nível de formalismo quando, por exemplo, chega de tranças para lecionar.*  
(JOAQUIM BARBOSA GOMES, 2018).

É pertinente colocar que, para nós, pesquisar sobre ações afirmativas foi além do que podíamos imaginar pois nos trouxe experiências com corpos negros transgressores de vivências que vão muito além dos caminhos predestinados e, muitas vezes, coincidem com as nossas próprias histórias de vida, dialogando com o campo de estudos das relações étnico-raciais, já que todo o conteúdo teórico estudado aqui nos deu embasamento para a compreensão dos sujeitos de pesquisa.

Com isso, podemos dizer que o uso de referencial teórico do campo dos estudos das relações étnico-raciais foi essencial para a pesquisa, fazendo grande diferença na elaboração das análises e da pesquisa como um todo, posto que, sem esse conhecimento, as análises se tornariam rasas e sem a devida contextualização com a realidade dos entrevistados.

Dessa forma, a presença de corpos negros, nas universidades, mudou o cenário do espaço acadêmico que antes era dominado por uma elite branca que passou a conviver com novas realidades sociais, visuais e culturais trazidas pelos estudantes negros. Vale aqui conceituar as políticas de ações afirmativas<sup>14</sup> como formas de combate à discriminação racial através da inclusão socio racial. Não devem ser consideradas um fim, mas meios de alcançar a igualdade real dita formal. Muito podíamos ainda falar sobre as entrevistas, mas, neste artigo, o foco é demonstrar como se deu a utilização da metodologia e o quanto ela foi eficaz processo de pesquisa e não propriamente falar das entrevistas, o que se pretende tratar em outro artigo.

## CONCLUSÕES

---

Diante da metodologia utilizada nas pesquisas de campo, foi possível entender as nossas demandas e realidades num determinado

---

<sup>14</sup> Na pós-graduação, no Brasil, começam a surgir, antes mesmo de o Ministério da Educação (MEC) se posicionar com a edição da Portaria n. 13, de maio de 2016.

contexto social. Esse movimento é muito importante quando buscamos legitimar direitos. Na atualidade, lidamos com um tempo atrelado à pesquisa. Esse tempo, muitas das vezes, nós direcionamos por caminhos ou percursos metodológicos. Fomos em busca de informações em diferentes instrumentos: eventos, coletivos de estudantes negros, entrevistas realizadas e a própria base de coleta de dados que a pesquisa nacional desenvolveu.

Ao analisar o acesso e a trajetória cotista das/os negras/os ingressantes na pós-graduação e no mercado de trabalho, para ponderar o resultado das ações afirmativas na vida acadêmica dessas/es, discute-se a escolarização da população negra para entender os obstáculos encontrados pelos negros no acesso à educação, desde a educação infantil até a pós-graduação no Brasil, tendo em vista que o ensino, no País, foi moldado para as elites e não para os grupos marginalizados socialmente; estudam-se as ações afirmativas no ensino superior e na pós-graduação, e o desafio da descolonização da pesquisa na pós-graduação e a trajetória das/os cotistas egressas/os negras/os na pós-graduação, nas universidades federais do Sul do Brasil.

Nesse sentido, as políticas de ações afirmativas estão provocando esses tensionamentos, pois os negros e negras que ingressaram na vida acadêmica provocam os currículos universitários com os seus corpos e cultura e questionam a universidade branca eurocêntrica, racista, sexista e machista.

Esse diálogo com os estudos decoloniais nos propõe outras formas de legitimar os saberes, ou técnicas, que estão sob os domínios das negras e negros, outras visões e cosmologias de mundo. É preciso desconstruir o que foi imposto pelo colonizador, desconstruir as formas de violência impostas pelos colonizadores. A metodologia das pesquisas proporcionou dialogar com percursos das desigualdades no mercado de trabalho e na pós-graduação.

## REFERÊNCIAS

---

ALMEIDA, Sílvio Luiz de. **O que é racismo estrutural?** Belo Horizonte: Letramento, Justificando, 2019.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Portaria Normativa n. 13, de 11 de maio de 2016. Dispõe sobre a indução de Ações Afirmativas na Pós-Graduação, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção: 1, Brasília, DF, ed. 90, p. 47, 12 maio 2016. Disponível em: <https://bit.ly/37SQSHy>. Acesso em: 28 dez. 2020

CARVALHO, José Jorge de. Exclusão racial na universidade brasileira: um caso de ação negativa. In: QUEIROZ, Delcele (org.). **O negro na universidade**. Salvador: Programa A Cor da Bahia/Editora da UFBA, 2002. (Série Novos Toques, n. 5).

CARVALHO, José Jorge de. **Inclusão étnica e racial no Brasil**: a questão das cotas no Ensino Superior. 1. reimp. São Paulo: Attar, 2011.

DE JESUS, Rodrigo Edmilson (org.). **Reafirmando Direitos**: trajetórias de estudantes cotista negros(as) no Ensino Superior Brasileiro. Belo Horizonte: Ações Afirmativas no Ensino Superior, 2019.

FERNANDES, José Luís; CARVALHO, Maria. Por onde anda o que se oculta: o acesso a mundos sociais de consumidores problemáticos de drogas através do método do snowball. **Toxicodependências**, Porto, v. 6, n. 3, p. 17-28, 2000. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10216/14532>. Acesso em: 20 maio 2018.

FERREIRA, Aurélio Buarque Hollanda de. **Novo Aurélio século XXI**: o dicionário da Língua Portuguesa. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

FERREIRA, Ivanilde de Jesus dos Santos. **Negros e negras**: das políticas de ações afirmativas ao mercado de trabalho. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) –Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2018. 187 f.

FIGUEIREDO, Angela. Epistemologia insubmissa feminista negra decolonial. **Tempo e Argumento**, Florianópolis, v. 12, n. 29, e0102, jan./abr. 2020. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5965/2175180312292020e0102>. Acesso em: 28 dez. 2020.

GOMES, Joaquim Benedito Barbosa. **Ação afirmativa & princípio constitucional da igualdade**: o direito como instrumento de transformação social: a experiência dos EUA. Rio de Janeiro: Renovar, 2001.

GOMES, Joaquim Benedito Barbosa. A recepção do instituto da ação afirmativa pelo direito constitucional brasileiro. *In*: SANTOS, Sales Augusto dos (org.). **Ações afirmativas e combate ao racismo nas Américas**. Brasília, DF: MEC/Secad, 2005. p. 45- 80. (Coleção Educação para Todos).

GOMES, Nilma Lino. Diversidade étnico-racial, inclusão e equidade na educação brasileira. **RBPAE**: Rev. bras. Polít. Adm. Educ., Brasília, DF, v. 27, p. 109-121, jan./abr. 2011. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/download/19971/11602>. Acesso em: 10 maio 2017.

GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. *In*: HENRIQUES, Ricard (org.). **Educação antirracista**: caminhos abertos pela Lei Federal n. 10.639/03. Brasília, DF: MEC/Secad, 2005. p. 39-62.

GOMES, Nilma Lino. Para além das bolsas acadêmicas: ações afirmativas e o desafio da permanência dos (as) Jovens negros (as) na universidade pública. *In*: SILVERIO, Valter Roberto; MOEHLECKE, Sabrina (org.). **Ações Afirmativas nas políticas educacionais**: o contexto pós-Durban. São Carlos: Editora da UFSCar, 2009. 197-211.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade étnico-racial, inclusão e equidade na educação brasileira. **RBPAE**: Rev. bras. Polít. Adm. Educ., v. 27, p. 109-121, 2011. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/iberolusobrasileiro2010/cdrom/94.pdf>. Acesso em: 10 maio 2017a.

GOMES, Nilma Lino. **O Movimento Negro Educador**: saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis: Vozes, 2017b.

LOUSADA, Ana Cristina Zenha; MARTINS, Gilberto de Andrade. Egressos como fonte de informação à gestão dos curso de Ciências Contábeis. **Rev. Cont. Financ. USP**, São Paulo, n. 37, p 73-84, jan./abr. 2005.

MUNANGA, Kabengele. **Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia**. [S.l:s.n.], 2003. Disponível em: <https://www.ufmg.br/inclusaosocial/?p=59>. Acesso em: 23 nov. 2016

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil**: identidade nacional versus identidade negra. Petropolis: Vozes, 1999.

PASSOS, Joana Célia dos. **As ações afirmativas na vida acadêmica curricular da UFSC: resistência e desafios.** (Relatório de pesquisa). Florianópolis: Editora da UFSC, 2013.

PINHEIRO, Bárbara Carine Soares. Educação em Ciências na escola democrática e as relações étnico-raciais. **RBPEC: Rev. bras. Pesq. Educ. Ci.**, Brasília, DF, v. 19, p. 329-344, ago. 2019. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.28976/1984-2686rbpec2019u329344>. Acesso em: 28 dez. 2020.

SCHUCMAN, Lia Vainer. **Entre o encardido, o branco e o branquíssimo: branquitude, hierarquia e poder na cidade de São Paulo.** São Paulo: Annablume, 2014.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Ações afirmativas para além das cotas. In: SILVERIO, Valter Roberto; MOEHLECKE, Sabrina (org.). **Ações afirmativas nas políticas educacionais: o contexto pós-Durban.** São Carlos: Editora da UFSCar, 2009. p. 322-363.

VINUTO, Juliana. A amostragem em bola de neve na pesquisa qualitativa: um debate em abeto. **Temáticas**, Campinas, v. 22, n. 44, p. 203-220, 2014. Disponível em: <https://econtents.bc.unicamp.br/inpec/index.php/tematicas/article/view/10977/6250>. Acesso em: 19 abr. 2018.



GRÁFICA  
*Copiar*  
EDITORA

ISBN: 978-65-86387-36-0



9 786586 387360 >