

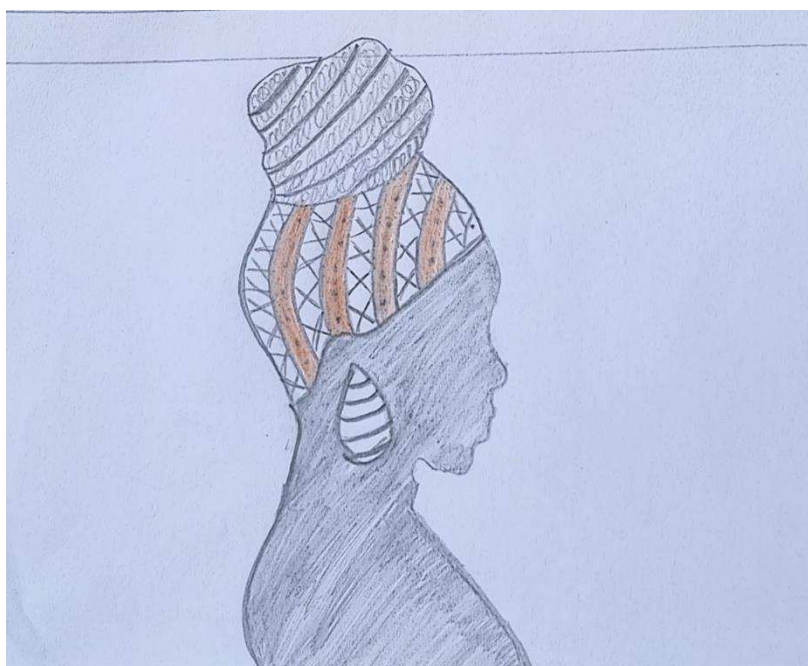


UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE HUMANIDADES
UNIDADE ACADÊMICA DE CIÊNCIAS SOCIAIS

**“Erguer a voz”: as redações como encarnações de histórias - Discurso,
Escrevivência e experiências pedagógicas com estudantes quilombolas de
Taquarana-AL**

Autora: Claudia Kathyuscia Bispo de Jesus

Orientadora: Prof. Dr^a. Mércia Batista



CAMPINA GRANDE - PB
2022

CLAUDIA KATHYUSCIA BISPO DE JESUS

“ERGUER A VOZ”: AS REDAÇÕES COMO ENCARNAÇÕES DE HISTÓRIAS - DISCURSO, ESCRIVIVÊNCIA E EXPERIÊNCIAS PEDAGÓGICAS COM ESTUDANTES QUILOMBOLAS DE TAQUARANA-AL

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da Universidade Federal de Campina Grande, como requisito para obtenção do título de Doutora em Ciências Sociais.

Orientadora: Prof. Dr^a. Mércia Batista

CAMPINA GRANDE – PB, 2022

J58e Jesus, Cláudia Kathyuscia Bispo de.
"Erguer a voz": as redações como encarnações de histórias - discurso, escrevivência e experiências pedagógicas com estudantes quilombolas de Taquarana-AL / Cláudia Kathyuscia Bispo de Jesus. – Campina Grande, 2022.
210 f. : il. color.

Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Universidade Federal de Campina Grande, Centro de Humanidades, 2022.
"Orientação: Prof. Dr. Mércia Rejane Rangel Batista".
Referências.

1. Sociologia. 2. Discurso. 3. Escrevivência. 4. Experiências Pedagógicas – Estudantes Quilombolas – Taquarana-AL. 5. Sala de Aula. I. Batista, Mércia Rejane Rangel. II. Título.

CDU 316(043)

FICHA CATALOGráfICA ELABORADA PELA BIBLIOTECARIA SEVERINA SUELI DA SILVA OLIVEIRA CRB-15725

CLAUDIA KATHYUSCIA BISPO DE JESUS

“ERGUER A VOZ”: AS REDAÇÕES COMO ENCARNAÇÕES DE HISTÓRIAS - DISCURSO, ESCRIVIVÊNCIA E EXPERIÊNCIAS PEDAGÓGICAS COM ESTUDANTES QUILOMBOLAS DE TAQUARANA-AL

BANCA EXAMINADORA

Tese apresentada em 19 de março de 2022.

Prof.^a Dr.^a Mércia Rejane Rangel Batista (PPGCS/ UFCG – orientadora)

Prof.^a Dr.^a Elizabeth C. de Andrade Lima (PPGCS/ UFCG – examinadora externa)

Prof. Dr. Luís Henrique Cunha (PPGCS/ UFCG – examinador externo)

Prof.^a Dr.^a Cristian Souza de Sales (UNEB – examinadora externa)

Prof.^a Dr.^a Maria Patrícia Lopes Goldfarb (UFPB – examinadora externa)

CAMPINA GRANDE - PB
2022



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
POS-GRADUACAO EM CIENCIAS SOCIAIS
Rua Aprígio Veloso, 882, - Bairro Universitário, Campina Grande/PB,
CEP 58429-900

REGISTRO DE PRESENÇA E ASSINATURAS

ATA DA DEFESA PARA CONCESSÃO DO GRAU DE DOUTOR EM
CIÊNCIAS SOCIAIS, REALIZADA EM 19 DE MARÇO DE 2022

CANDIDATA: **Cláudia Kathyuscia Bispo de Jesus**. COMISSÃO EXAMINADORA: Mércia Rejane Rangel Batista, Doutora, PPGCS/UFCG, Presidente da Comissão e Orientadora; Elizabeth Christina de Andrade Lima, Doutora, PPGCS/UFCG, Examinadora Interna; Luis Henrique Hermínio Cunha, Doutor, PPGCS/UFCG, Examinador Interno; Cristian Souza de Sales, Doutora, UNEB/BA, Examinadora Externa; Maria Patrícia Lopes Goldfarb, Doutora, PPGA/UFPB, Examinadora Externa. TÍTULO DA TESE: *"ERGUER A VOZ": as redações como encarnações de histórias - Discursos, escrevivência e experiências pedagógicas com estudantes quilombolas de Taquarana-AL*". ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: Sociologia. HORA DE INÍCIO: 09h00 – LOCAL: **Sala Virtual (Google Meet), em virtude da suspensão de atividades na UFCG decorrente do corona vírus**. Em sessão pública, após exposição de cerca de 45 minutos, a candidata foi arguida oralmente pelos membros da Comissão Examinadora, tendo demonstrado suficiência de conhecimento e capacidade de sistematização no tema de sua tese, obtendo conceito APROVADA. Face à aprovação, declara a presidente da Comissão achar-se a examinada legalmente habilitada a receber o Grau de Doutora em Ciências Sociais, cabendo a Universidade Federal de Campina Grande, como de direito, providenciar a expedição do Diploma, a que a mesma faz jus. Na forma regulamentar, foi lavrada a presente ata, que é assinada por mim, RINALDO RODRIGUES DA SILVA, e os membros da Comissão Examinadora. Campina Grande, 19 de março de 2022.

Recomendações:

RINALDO RODRIGUES DA SILVA
Secretário

MÉRCIA REJANE RANGEL BATISTA, Doutora, PPGCS/UFCG
Presidente da Comissão e Orientadora

ELIZABETH CHRISTINA DE ANDRADE LIMA, Doutora, PPGCS/UFCG
Examinadora Interna

LUIS HENRIQUE HERMÍNIO CUNHA, Doutor, PPGCS/UFCG
Examinador interno

CRISTIAN SOUZA DE SALES, Doutora, UNEB/BA
Examinadora Externa

MARIA PATRÍCIA LOPES GOLDFARB, Doutora, PPGA/UFPB
Examinadora Externa

CLÁUDIA KATHYUSCIA BISPO DE JESUS
Candidata


MARIA PATRÍCIA LOPES GOLDFARB, Doutora, PPGA/UFPB
Examinadora Externa


CLÁUDIA KATHYUSCIA BISPO DE JESUS
Candidata


2 - APROVAÇÃO


2.1. Segue a presente Ata de Defesa de Tese de Doutorado da candidata **CLÁUDIA KATHYUSCIA BISPO DE JESUS**, assinada eletronicamente pela Comissão Examinadora acima identificada.


2.2. No caso de examinadores externos que não possuam credenciamento de usuário externo ativo no SEI, para igual assinatura eletrônica, os examinadores internos signatários certificam que os examinadores externos acima identificados participaram da defesa da tese e tomaram conhecimento do teor deste documento.


 Documento assinado eletronicamente por **CRISTIAN SOUZA DE SALES, Usuário Externo**, em 20/03/2022, às 00:23, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 8º, caput, da [Portaria SEI nº 002, de 25 de outubro de 2018](#).


 Documento assinado eletronicamente por **MERCIA REJANE RANGEL BATISTA, PROFESSOR**, em 20/03/2022, às 09:06, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 8º, caput, da [Portaria SEI nº 002, de 25 de outubro de 2018](#).


 Documento assinado eletronicamente por **LUIS HENRIQUE HERMINIO CUNHA, PROFESSOR**, em 20/03/2022, às 09:34, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 8º, caput, da [Portaria SEI nº 002, de 25 de outubro de 2018](#).

 Documento assinado eletronicamente por **ELIZABETH CHRISTINA DE ANDRADE LIMA, PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR**, em 20/03/2022, às 10:58, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 8º, caput, da [Portaria SEI nº 002, de 25 de outubro de 2018](#).

 Documento assinado eletronicamente por **CLAUDIA KATHYUSCIA BISPO DE JESUS, Usuário Externo**, em 21/03/2022, às 18:33, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 8º, caput, da [Portaria SEI nº 002, de 25 de outubro de 2018](#).

 Documento assinado eletronicamente por **RINALDO RODRIGUES DA SILVA, SECRETÁRIO (A)**, em 23/03/2022, às 11:18, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 8º, caput, da [Portaria SEI nº 002, de 25 de outubro de 2018](#).

 Documento assinado eletronicamente por **Maria Patrícia Lopes Goldfarb, Usuário Externo**, em 01/04/2022, às 16:32, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 8º, caput, da [Portaria SEI nº 002, de 25 de outubro de 2018](#).

 A autenticidade deste documento pode ser conferida no site <https://sei.ufcg.edu.br/autenticidade>, informando o código verificador **2189428** e o código CRC **B6AA4F91**.

Oferenda as minhas e aos meus que se tornaram ancestrais.

AGRADECIMENTOS

“Èsù gbe eni se ebo lore o”

(Exu sustenta quem faz o sacrifício corretamente)

Escrevo o agradecimento – que, aqui, vou considerar como **saudação** – na 1ª segunda-feira de março de 2022, cujo dia é de número 07. Quem transita pelos territórios simbólicos das mandingas e conhece as cosmologias de terreiros, sabe identificar que se trata de ligações com o arquétipo do orixá (ou catiço) Exu. Para ele, e para nós, não há por acaso.

Nesse rito final, chego só. Mas não sozinha. O caminho que me levou para as encruzilhadas e, lá, encontrar as manifestações de corpo-escrita, só foi possível porque houve comunidade. Dedico os próximos parágrafos como alguém que balança a maraca para abalar as 07 cidades encantadas da Jurema Sagrada. “Vamos saudar a jurema que é nossa obrigação”.

Sendo Exu o que abre os caminhos, ele come primeiro. Agradeço ao Rei Malunginho, meu guardião, pelos portais abertos para adentrar no (in)visível encanto da ciência. Ele, que em vida foi líder de quilombo, me permitiu cortar com sua foice a escolha do objeto de estudo. Padê e marafo como agradecimento a Malunginho e Tranca Rua das Almas. *Laroyê!*

Agradeço à Cigana das Almas pelo ensinamento da dança. Mover o corpo, ainda que cansado, me fez girar por lugares desafiadores. Sair da zona de conforto me fez perfumar a vida. Vinho e cigarro para ti, Cigana. *Mojubá!*

Agradeço a Orí (cabeça) por ser essa majestosa coroa de flores em mim. Se não fosse as matinais “*Àdùrà Orí*” (reza para a cabeça) para te despertar, não seria possível pensar essa tese.

Agradeço aos orixás pela força incondicional em gesto de amor e amparo para cumprir esse odu (caminho). Em especial ao senhor dos ciclos, cujos olhos sem pálpebras nunca os fecham, pela energia de mudança, de sagacidade e de mistério. Escamei e descamei várias vezes nesse ciclo acadêmico. À Ogum pelas tecnologias necessárias para trilhar essa caminhada. À Oxum pela doçura com as palavras gestadas neste texto. À Nanã por me fazer encontrar esperança em meio ao mangue do medo. Ao casal do dendê (Xangô e Oya) por esquentarem com pimenta meu senso de justiça por lutas reparatórias. À Oxossi pelo ensinamento de que se caça ideias em silêncio e na espreita da escuta das mais velhas. À Yewá pelo céu rosado de fim de tarde, mostrando diariamente as finitudes e as possibilidades da vida. Aos Erês, Ibeji, Cosme e Damião e Canindés (crianças), que vinham brincar nos meus sonhos de pouco sono –

cobrinha, mariazinha, pratinha, brisa, luz, nuvem, onda, conchinha, zequinha, esperança. E, por último, a Oxalá, e toda a ancestralidade *funfun*, pela paz na guerra mental – as vestes brancas na sexta-feira me faziam reiniciar as estratégias de escrita.

Agradeço às ervas da natureza, que concedidas por Ossain, foram muitas vezes acordadas para que pudessem servir de alívio nos momentos em que desejava desistir.

Agradeço a toda encantaria sagrada que me acompanha – Tupã, Cabocla Jurema, Caboclo Sete Flechas, Cobra Coral, Mestra Biu, Tonho do Laço, Zé Vaqueiro, Pai Joaquim das Almas, Anastácia, Zé do Coco, entre outras que não tenho a permissão para citar. Reencontrar minhas raízes indígenas e afro-brasileira, através do meu tombamento (rito de iniciação) no culto da Jurema da Paraíba, me trouxe discernimento nas escolhas e propósitos de posicionamento pessoal e de vida. Renasci durante o período do doutorado pela ciência da Mestra Flor (bênção!), na Catingueira, Campina-Grande, no dia 25 de dezembro de 2020 – registro para que o tempo não apague.

Agradeço, agora, aos humanos, que seguem sendo presenças na minha trajetória. Primeiramente a dona Josefa, mãe preta em vida que me pariu com força e argúcia. Ela insistiu em me ter quando a vida precária lhe dizia que não. Serei gratidão por toda nossa existência. Aprendi com a senhora que a alegria é uma afronta ao sofrimento e que mais vale saber viver do que saber estudar.

Agradeço a seu José, pai que me abortou. Apesar disso, sempre admirei sua consciência de classe sem nunca ter tido o estudo. Trago essas lembranças como supressão da sua ausência em vida.

Agradeço a minha família Bispo de Jesus como um todo. Não tivemos grandes momentos tão pouco produções de memórias. Mas, desde cedo, sinto o peso da responsabilidade de trazer essa ancestralidade comigo. Honrar um parentesco mazelado pelas feridas coloniais me oxigenou a continuar os estudos. A primeira da família sanguínea a atravessar todas as faixas acadêmicas sem ter se quer uma referência de dentro. Romper esse DNA ancestral faz dimensionar o esforço brutal para chegar até aqui. Meus títulos trazem um umbigo.

Agradeço a minha irmã Mariana por me ensinar, com dificuldades, que viver num mundo paralelo, dentro de um mundo racional, é mais revolucionário. Que o mundo dela não se acabe.

Agradeço ao meu irmão Raphael, o mais velho, o operário. Seu labor me faz perceber que, apesar dele, é possível encontrar brechas para celebrar e desfrutar do bem viver. Você e

Stéphane trouxeram a semente da continuidade da nossa família através do anjo negro Arthur Gael.

Agradeço as pessoas e as redes afetivas construídas no meu ciclo de morada em Recife. Desde a vivência acadêmica pelo CFCH-UFPE até os cais, as ladeiras e os notívagos frevos da vida. Essa experiência pernambucana ampliou minhas asas de liberdade para ser esse corpo negro no mundo.

Agradeço ao coletivo humano e espiritual que a vida me propiciou (re)encontrar nas terras paraibanas. É muita gente, mas algumas precisam ser grafadas. Às minhas turmas de ensino, na UEPB, pelo estímulo dado para me mudar para Campina Grande. Nesse trânsito encontrei solos ancestrais e, por isso, serei sempre grata à minha primeira inserção numa família de axé; ao *Ilê Asé Oyá Gigan*, na figura da yalorixá Dé, meu muito obrigada!

Agradeço a minha madrinha de Jurema, Érika Rafaela, e ao meu padrinho de Jurema, Ramon Moreira. Minha referência de família preta e que sempre me acolhe.

Agradeço ao Programa de Pós-graduação de Ciências Sociais da UFCG pela oportunidade de cursar o doutorado. Guardo registro dos anos iniciais de curso, assim como dos debates e engajamentos fora dos seus muros. Rompi com muita gente na mesma intensidade que finquei vínculos. De rupturas e continuidades escrevo minha história no PPGCS. Sou grata por todo aprendizado que tive nesse percurso – em especial às Carolinas (grupo feminista de discentes, fundado em 2017) a minha turma de doutorado; ao laboratório de estudos rurais (profs. Ramonildes, Roberto, Kaliane, entre outras pessoas) as irmandades de Isabelly, Pati, Rosana, Thaís, Vanessa; agradeço também as prosas com cafezinho, na praça da UFCG, com Milena, Roni, prof. Gabriel.

Agradeço a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pela oportunidade de acesso a bolsa de estudo durante os dois primeiros anos de doutorado, garantindo minha permanência no curso. Agradeço o apoio da secretaria do PPGCS – em especial, Rinaldo.

Agradeço as amigas, as paixões e amores de Campina. Vivi tocando o chão da Borborema para sentir tudo com profundidade. Terra que quero sempre visitar para estar em celebração com as minhas e os meus – Rosa e família; Rebeca; Fifa; Fran & Diego.

Agradeço com afeto a professora Mércia Batista, minha recém orientadora, pela escuta e, sobretudo, acolhida através do abraço dado ao meu esboço de tese. Sua sensibilidade e compreensão para perceber que o esforço desse trabalho vale investimento, me trouxe horizonte real de que seria possível concluir. Apesar do pouco tempo de troca, foi intenso e fértil. O

respeito comigo se transformou num sempre gesto de agradecimento. Modupé! (muito obrigada!).

Agradeço também ao professor Luís Henrique por todas as conversas estabelecidas em sala de aula, em eventos, corredores e mesas de bares. Foram muitos brindes e saberes nessa caminhada.

Agradeço as professoras examinadoras – primeiro, a professora Elizabeth Andrade (carinhosamente chamada de Bebete) e a prof^a Patrícia Lopes. Ambas já se tornaram importantes para meu rito de finalização.

Agradeço, com muito axé, a professora Cristian Sales. Nosso (re)encontro nesse *ayê* (terra) é a manifestação viva de que os orixás trabalham em silêncio. Suas palavras lançadas, em 2020, no evento do Instituto do Negro de Alagoas (INEG), foram um *borí* (alimento). *Motumbá!*

Das bandas de Alagoas, agradeço as famílias reinventadas nesse pouco tempo de residência. A começar pela família kardecista Luz; sem o teto e afeto de vocês minha recuperação do Covid não teria sido de cura – gratidão aos guias de luz que nos circunda. Também agradeço a família do Joseano (o Dôda) e (nossa) mãezinha do Carmo. A vizinhança idosa da rua das pedras, que tomei como “a família da pandemia”, meu muito obrigada por todo cuidado, zelo e respeito comigo e com as minhas religiosidades.

Agradeço com muita alegria a família (de estudantes) da Escola Santos Ferraz. Os passeios, as danças, os espetáculos e as poesias são rimas de amorosidade que guardo no coração. Amo tudo o que faço na escola, apesar dos desafios. Grata também as(os) amigas(os) de Arapiraca e Maceió – Edige, Emi, Fabson, Flávio, Guilherme, Igor, Maria, Osman, Patrícia, Priscila, Rosangela, Sebastian.

Agradeço com forte apreço as comunidades quilombolas de Taquarana e os grupos de guerreiro alagoano (folgedos). Saúdo, tomando a bênção, as pessoas integrantes do Templo de Ogum (a maioria são da escola) e a mãe de Santo Domingas. Agradeço, com muito respeito, as rezadeiras que conheci nas procissões dos sítios daqui em homenagem a Padre Cícero. Agradeço também a todas as benzedeiros que cuidaram, em algum momento, de mim e dividiram um pouco de seus saberes orais comigo. Seus símbolos litúrgicos, dados de presente, compõe meu altar. E registro meu agradecimento a dona Maria Quitéria – verdureira a mais de três décadas, é uma enciclopédia oral da ciência das ervas medicinais – por todas as doações de mudas de plantas, de pimentas e amuletos de proteção. É sempre uma aula estar com a senhora.

Por fim, meus agradecimentos retornam para o ponto de partida, Aracaju. Tudo começou daqui até o momento em que precisei me expandir para outras casas e estados – assim como fez a intelectual negra Beatriz Nascimento. Deixo meu muito obrigada a UFS pelas oportunidades, ao longo do doutorado, de retornar a UFS na condição de doutoranda – agradecimento a camarada Bartira Teles, aos amigos Igor e Ewerton. Nesse regresso, inicio outro caminho de família de axé, nação Ketu, no *Ilê Axé “Omin Mafê”* – aqui, me recolho nas águas de Oxum, tomo a bênção a yalorixá Bequinha.

Agradeço, também, nessas águas que navego, a Casa de Mar – cantinho da vovó, como é seu endereço, onde sempre encontro porta aberta e acolhimento. É nesse lar de cura que troco minhas peles, me lavo nas águas de (minha mãe) *Èjálomin* e sigo em embarcação com as marujadas para seguir firme no velejo da vida. Muito obrigada a yalorixá e ialaxé Martha Sales (bênção!) por toda abundância de cuidado – Yemonjá é viva em ti. Agradeço a ekedi Yérsia Assis, minha referência de intelectual negra diaspórica. Agradeço ainda as minhas irmãs mais velhas de axé (Héloa, Chenya, Kátia, Gabi, Jana, Alessandra, e outras que andam comigo), os meus mais velhos (Hebert, Adriano, Yuri, Samuel) e as minhas mais novas (bênção!). agradeço, em especial, a irmã de axé, minha inspiração de yawo e professora de sociologia, Liliane Santana – seus ventos fortes de Oya na minha trajetória foram de aberturas de caminho; axé!

Agradeço a Bruna Santiago pela encruzilhada afetiva. Outra intelectual preta que corre junto comigo, nos tombos, nas alegrias e nos gozos da vida. Que haja sempre mar para os nossos banhos de lua cheia.

Agradeço com muita cerveja a Conceição Santos e a William Santana por essa década de amizade descolonizada a partir do *abèbè* de Oxum – a gente cresceu por dentro do outro. Meu amor-camaradagem são vocês!

Agradeço, por fim, com meu joelho no chão e vela acesa, a minha mentora espiritual “Vó Maria do Congar”. Preta velha que em vida foi uma africana escravizada, conhecedora dos mistérios da mironga. Suas memórias são de senzala, de jongo e reisado. Já pisei por solos que ela pisou. Devo minha inspiração à *Maria Conga*. Saravá!

“eu não serei levada”

(ANGELOU, 2020, p. 264)

“Todas essas palavras dos vendedores, mas nenhuma palavra dos vendidos. Os Reis e Capitães cujas palavras moveram navios. Mas nenhuma palavra de suas cargas”

(HURSTON 2008, p. 42)

“lá fora, no céu cor de íris, um enorme angorô multicolorido se diluía lentamente, enquanto Ponciá Vicêncio, elo e herança de uma memória reencontrada pelos seus, não se perderia jamais, se guardaria nas águas do rio”

(EVARISTO, 2003, 128)

A Anastácia nunca desistiu de lutar e sonhar. Ela sabe que carrega em seu corpo negro marcado o que há de mais precioso e delicado: a vida. E não houve um dia sequer que não tentaram te matar. Mas em todas as mortes, ela sobreviveu. Aprendeu com as suas ancestrais que não se pode viver de corpo aberto. Assim, todos os dias, ao acordar, ela saúda seu Orí, despacha a água na rua, e põe em seus braços as espadas de São Jorge, para lhe valer de mais uma batalha diária de sobrevivência e r.existência.

Sua história não será contada até que ela mesma decida contar. E assim o faz. Anastácia é professora, e muito em breve será a primeira Doutora negra de uma família preta que nunca imaginou atingir tamanho patamar de reificação histórica (KATHYUSCIA, 2020, p. 02)

RESUMO

Esta tese é colheita de experiências de um solo fértil de possibilidades de produções de evidências: a sala de aula. Ela testemunha o processo de descolonização do meu olhar sobre as estudantes quilombolas, nossas (com)vivências e as narrativas que elas produziram sobre si e sobre os contextos sociais em que vivem, enfrentam, confrontam, mudam, silenciam. De certa maneira, este trabalho representou o esforço de reelaborar a famosa pergunta proposta por Spivak: “Pode o subalterno falar?” Ou, dito de outro modo, o que escrevem as quilombolas? As muitas respostas brotaram das experiências pedagógicas realizadas no chão da sala de aula. E foi nesse ambiente escolar que “erguer a voz” era um convite a expressar suas percepções de si, de narrar seu mundo. O que escreveram as quilombolas foi apresentado, neste trabalho, como “Escrevivência” – elaborado pela intelectual negra Conceição Evaristo –, isto é, fruto de um corpo-escrita e suas encarnações históricas. Na âncora desse conceito, optei por estudar as redações de estudantes quilombolas da Escola Estadual Santos Ferraz. Das 700 redações coletadas das diversas atividades experimentais e metodológicas de ensino de sociologia, fui escolhendo as que acreditei serem pertinentes para a análise e que podiam ser abordadas a partir do problema e dos objetivos da pesquisa de tese. Isto é, analisar as produções textuais e artísticas realizadas pelas estudantes quilombolas nas minhas aulas de sociologia e, a partir delas refletir, questionar, essa identidade quilombola que atravessa, (in)diretamente, o material empírico investigado. Não encontrei descrições discursivas de uma militância identitária, tão pouco afirmativas diretas de seu quilombo, ou retóricas sobre “lugar de fala”. Foi identificado a vivacidade da existência. Narrativas de vidas precárias, subjetividades descritas pelo sofrimento, pela negação de si e pela identificação de conflitos familiares e mentais. Os resultados deste trabalho são um convite a sentir as redações. Aproximar as subjetividades – sem rejeitar a racionalidade – como critério de percepção. Perceber o silêncio que se diluiu nas vozes que foram sendo erguidas à medida que estudantes quilombolas tomavam o signo da linguagem para falar de si. Um erguer enquanto esforço próprio de cada quilombola, que se colocaram na folha de papel usando sua singularidade, seu “eu”, sua narrativa, seus traços e pinturas como manifestações culturais do seu corpo, do seu lugar e das suas trajetórias de vida propiciadas por práticas experimentais lúdicas de ensino de sociologia.

Palavras-chaves: Discurso. Escrevivência. Experiências Pedagógicas. Sala de Aula.

ABSTRACT

This thesis is a collection of experiences from a fertile soil of possibilities for evidence production: the classroom. It testifies to the decolonization process of my perspective on the quilombola students, our (with) experiences and the narratives they produced about themselves and about the social contexts in which they live, face, confront, change, silence. In a way, this work represented the effort to re-elaborate the famous question posed by Spivak: “Can the subaltern speak?” Or, in other words, what do the quilombolas write? The many answers came from the pedagogical experiments carried out on the classroom floor. And it was in this school environment that “raising your voice” was an invitation to express your perceptions of yourself, to narrate your world. What the quilombolas wrote was presented, in this work, as “Escuvência” – elaborated by the black intellectual Conceição Evaristo –, that is, the result of a body-writing and its historical incarnations. Based on this concept, I chose to study the compositions of Quilombola students at the Santos Ferraz State School. From the 700 essays collected from the various experimental and methodological activities of sociology teaching, I chose those that I believed to be relevant for the analysis and that could be approached from the problem and objectives of the thesis research. That is, to analyze the textual and artistic productions carried out by quilombola students in my sociology classes and, from them, reflect, question, this quilombola identity that crosses, (in)directly, the empirical material investigated. I did not find discursive descriptions of an identity militancy, nor direct affirmations of their quilombo, or rhetoric about “place of speech”. The liveliness of existence has been identified. Narratives of precarious lives, subjectivities described by suffering, self-denial and the identification of family and mental conflicts. The results of this work are an invitation to feel the newsrooms. Approach subjectivities – without rejecting rationality – as a perception criterion. Perceive the silence that was diluted in the voices that were being raised as quilombola students took the sign of language to talk about themselves. A rise as an effort of each quilombola, who put themselves on the sheet of paper using their uniqueness, their “self”, their narrative, their traits and paintings as cultural manifestations of their body, their place and their life trajectories propitiated by playful experimental practices of sociology teaching.

Keywords: Discourse. Clerkship. Pedagogical Experiences. Classroom.

LISTA DE FIGURAS

| | |
|---|----|
| Figura 1: Festividade de Taquarana | 26 |
| Figura 2: Procissão da Cruz em Taquarana | 27 |
| Figura 3: Mulheres da cidade | 28 |
| Figura 4: Cidade de Taquarana | 28 |
| Figura 5: Tocadores de Pífano | 29 |
| Figura 6: Ferreiro conhecido da cidade | 30 |
| Figura 7: Mãe de Santo | 30 |
| Figura 8: Rezadeira da cidade | 31 |
| Figura 9: Grupo de Guerreiro natalino | 32 |
| Figura 10: Representantes da comunidade quilombola Mameluco | 33 |
| Figura 11: Quilombolas | 34 |
| Figura 12: Feirantes de Taquarana | 35 |
| Figura 13: Benzedeira | 36 |
| Figura 14: Vaqueiro | 27 |
| Figura 15: Produção de farinha/ Quilombo Lunga | 38 |
| Figura 16: Quilombola produzindo carro de boi | 39 |
| Figura 17: Mestra Bia produzindo panela de barro | 39 |
| Figura 18: Noite em quilombo Poços de Lunga | 40 |
| Figura 19: Família quilombola | 41 |
| Figura 20: Pai de santo, Quilombo Poços de Lunga | 42 |
| Figura 21: Terreiro do Quilombo Poços de Lunga | 43 |
| Figura 22: Desenho de aluna | 71 |
| Figura 23: A sala de aula da Escola Santos Ferraz - Taquarana-AL | 76 |
| Figura 24: Aula e performance sobre a juventude & acidentes de trânsito | 80 |
| Figura 25: Aula sobre juventude & acidente de trânsito | 81 |
| Figura 26: Grupo focal - temas da sociologia | 85 |
| Figura 27: Aluna com o tema do grupo focal: racismo | 87 |
| Figura 28: Realização do Grupo Focal “Sociologia Urbana e Desigualdade” (parte I) | 88 |
| Figura 29: Realização do Grupo Focal “Sociologia Urbana e Desigualdade” (parte II) | 89 |
| Figura 30: Realização do Grupo Focal “Sociologia Urbana e Desigualdade” (parte III) | 91 |

| | |
|--|-----|
| Figura 31: Socialização da produção do Grupo Focal “Sociologia Urbana e Desigualdade” | 92 |
| Figura 32: Redação sobre suas férias durante o Recurso Junino | 94 |
| Figura 33: Redação sobre a Festa Junina e o que ela representa para você | 96 |
| Figura 34: “Caixa da Vida”: local de armazenamento das produções feitas em sala de aula pelos alunos(as), no ano letivo de 2019, da Escola Estadual Santos Ferraz. | 103 |
| Figura 35: Desenho de uma capa de trabalho da disciplina de sociologia | 107 |
| Figura 36: Agradecimento de uma aluna no encerramento das aulas letivas de 2019 | 112 |
| Figura 37: Corpo e escrita | 112 |
| Figura 38: Desenho feito por uma aluna do 3º ano, turno vespertino, moradora do Quilombo Poços do Lunga (folha – 01) | 121 |
| Figura 39: Desenho feito por uma aluna do 3º ano, turno vespertino, moradora do Quilombo Poços do Lunga (folha – 02) | 122 |
| Figura 40: Desenho feito por uma aluna do 3º ano, turno vespertino, moradora do Quilombo Poços do Lunga (folha – 03) | 123 |
| Figura 41: Desenho feito por uma aluna negra do 3º ano, turno matutino, moradora do Sítio Salgado (folha – 01) | 124 |
| Figura 42: Desenho feito por uma aluna negra do 3º ano, turno matutino, moradora do Sítio Salgado (folha – 02) | 125 |
| Figura 43: Desenho feito por um aluno do 1º ano, turno vespertino, morador do Sítio Quilombo Mameluco | 126 |
| Figura 44: Desenho feito por uma aluna do 3º ano, turno matutino, endereço não identificado | 127 |
| Figura 45: Colagem feita por um aluno negro do 1º ano, turno vespertino, morador do Quilombo Mameluco | 128 |
| Figura 46: Desenho feito por um aluno da Modalidade EJA - 1º período, turno noturno, morador do Quilombo Passagem do Vigário (capa do trabalho – folha 01) | 129 |
| Figura 47: Desenho feito por um aluno da Modalidade EJA - 1º período, turno noturno, morador do Quilombo Passagem do Vigário (folha – 02) | 130 |
| Figura 48: Desenho feito por uma aluna do 1º ano, turno matutino, moradora do Quilombo Lagoa do Coxo (folha – 01) | 131 |
| Figura 49: Desenho feito por uma aluna do 1º ano, turno matutino, moradora do Quilombo Lagoa do Coxo (folha – 02) | 132 |

| | |
|--|-----|
| Figura 50: Desenho feito por uma aluna do 1º ano, turno matutino, moradora do Quilombo Lagoa do Coxo (folha – 03) | 133 |
| Figura 51: Desenho feito por uma aluna do 1º ano, turno matutino, moradora do Quilombo Lagoa do Coxo (folha – 04) | 134 |
| Figura 52: Desenho feito por uma aluna do 1º ano, turno vespertino, moradora do Quilombo Poços do Lunga (capa do trabalho, folha – 01) | 135 |
| Figura 53: Desenho feito por uma aluna negra do 3º ano, turno noturno, moradora do Sítio Pai João | 136 |
| Figura 54: Redação de uma aluna quilombola descrevendo seus traumas | 141 |
| Figura 55: “Desejo de sumir” escrito por um aluno quilombola num pedaço de papel | 144 |
| Figura 56: Redação de um aluno quilombola descrevendo sua angústia | 145 |
| Figura 57: Estudante do gênero feminino descrevendo suas emoções | 146 |
| Figura 58: Escrivência de uma aluna do Quilombo Mameluco | 149 |
| Figura 59: Escrivência de uma aluna do Quilombo Poços do Lunga | 152 |
| Figura 60: Escrivência de uma aluna quilombola (exemplo 01) | 152 |
| Figura 61: Escrivência de uma aluna quilombola (exemplo 01) | 154 |
| Figura 62: “Infância”: Escrivência de uma mulher quilombola (exemplo 01, folha 01) | 157 |
| Figura 63: “Infância”: Escrivência de uma mulher quilombola (exemplo 01, folha 02) | 158 |
| Figura 64: “Infância”: Escrivência de uma mulher quilombola (exemplo 02) | 160 |
| Figura 65: Desenho de aluna | 164 |
| Figura 66: “Projeto de Vida” Escrivência de uma aluna quilombola | 166 |
| Figura 67: Escrivência sobre o amor | 166 |

LISTA DE SIGLAS

BNCC: Base Nacional Comum Curricular

DCN: Diretrizes Curriculares Nacionais

EJA: Ensino de Jovens e Adolescente

ENEM: Exame Nacional do Ensino Médio

GERE: Gerência Educacional

INEP: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB: Lei de Diretrizes de Base

MP: Medida Provisória

MST: Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra

PCN: Parâmetros Curriculares Nacionais

PPC: Projetos Pedagógicos Curriculares

PPGCS-UFCG: Programa de Pós-graduação em Ciências Sociais da Universidade Federal de Campina Grande

SEDUC-AL: Secretaria de Estado da Educação de Alagoas

SMTT: Superintendência Municipal de Transportes e Trânsito

UNEAL: Universidade Estadual de Alagoas

SUMÁRIO

| | |
|---|----|
| APRESENTAÇÃO | 21 |
| INTRODUÇÃO: UM CONVITE ÀS SENSAÇÕES DE UM TRABALHO CIENTÍFICO | 24 |
| ERGUER UMA ESCRITA NA PRIMEIRA PESSOA | 27 |
| O USO DAS FOTOGRAFIAS COMO APRESENTAÇÃO DA CIDADE, DAS COMUNIDADES QUILOMBOLAS E A ESCOLA | 28 |
| PARTE I – O CAMINHO | 51 |
| (A PESQUISA) | 51 |
| 1 O CAMINHO: NARRATIVAS DE SI | 53 |
| 1.1 RUPTURA DE PESQUISA À MUDANÇA | 53 |
| 1.2 “VAI TRABALHAR NA COZINHA?”: A CHEGADA À ESCOLA..... | 54 |
| 1.3 “QUANDO ME TORNEI A PROFESSORA” | 56 |
| 2 O BARRO: A CRIAÇÃO DA TESE | 57 |
| 2.1 AS ESCRIVIVÊNCIAS EM SALA DE AULA..... | 59 |
| 2.2 AS EMOÇÕES IDENTIFICADAS NAS ESCRIVIVÊNCIAS..... | 60 |
| 2.3 O OLHAR DE SI NAS ESCRIVIVÊNCIAS | 62 |
| 2.4 ESCRIVIVÊNCIA UM TRABALHO DE MEMÓRIA?..... | 66 |
| 3 A ENCRUZILHADA: A PEDRA DA PESQUISA DE TESE | 67 |
| 3.1 “A VERGONHA RACIAL ERA MINHA E NÃO DELES”: ESBOÇO DE AUTOANÁLISE DA MINHA PRÁTICA PEDAGÓGICA | 69 |
| 3.2 “PELE NEGRA, MÁSCARAS BRANCAS NO FAZER DIDÁTICO”: O RISCO ARBITRÁRIO EM SALA DE AULA | 70 |
| 3.3 “NÃO DÁ PARA FALAR DELES SEM FALAR DE MIM”: A EXPERIÊNCIA VIVIDA DE UMA PROFESSORA NEGRA | 72 |
| 3.4 DA (DES)ALIENAÇÃO PARA UM CORPO NEGRO-DEVIR-GRAFIA | 73 |
| 3.5 O QUE HÁ DE MEU NA TESE? | 74 |
| 3.6 DA VERGONHA AO ORGULHO: UMA ENCRUZILHADA EM CONSTRUÇÃO | 75 |
| PARTE II – A ENCRUZILHADA | 76 |
| (METODOLOGIA)..... | 76 |
| 4 A ENCRUZILHADA-METODOLÓGICA DA TESE | 78 |
| 4.1 PROPÓSITO DE UMA EXPLICAÇÃO METODOLÓGICA BASEADA NAS “ENCRUZILHADAS” | 80 |
| 4.2 A SALA DE AULA COMO MORADA EMPÍRICA: UM DEBATE METODOLÓGICO. 83 | |
| 4.2.1 Padê literário com tempero etnográfico para falar da sala de aula da Escola Estadual Santos Ferraz | 85 |
| 4.2.2 A cênica em sala de aula como metodologia de ensino de sociologia | 86 |
| 4.3 GRUPO FOCAL ENQUANTO METODOLOGIA DE ENSINO E DE PESQUISA: DESCRIÇÃO E ANÁLISE..... | 90 |
| 4.3.1 A poesia como didática nas aulas de sociologia | 99 |

| | | |
|----------|--|-----|
| 4.4 | ROTEIRO DE AULA E O USO LITERÁRIO..... | 103 |
| 4.5 | A METODOLOGIA QUALITATIVA..... | 106 |
| 4.5.1 | Pode um diário de memória de uma professora ser informação de pesquisa? | 108 |
| 4.6 | O PLANO DE ENSINO DE SOCIOLOGIA..... | 112 |
| 4.7 | O USO DOS TEMAS GERADORES SEGUNDO O MÉTODO DE PAULO FREIRE (1993): DIÁLOGO ENTRE A AULA E A PESQUISA | 116 |
| | PARTE III – A DANÇA DO CORPO-ESCRITA..... | 119 |
| | (OS RESULTADOS)..... | 119 |
| 5 | BREVES NOTAS SOBRE A DANÇA DO CORPO-ESCRITA: A CIRCULARIDADE DOS RESULTADOS | 121 |
| 5.1 | DO CORPO ESCRAVIZADO PARA A ESCRITA SUBALTERNA | 123 |
| 5.2 | A EXPRESSÃO DOS SENTIMENTOS NAS REDAÇÕES DAS ESTUDANTES QUILOMBOLAS..... | 144 |
| 5.2.1 | Palavra & Luta por Reconhecimento..... | 144 |
| 5.2.2 | Sentir as redações como prática de (liberdade de) análise | 148 |
| 5.2.3 | O <i>abèbè</i> (espelho): mirando o conceito de Escrevivência nas redações das alunas quilombolas..... | 154 |
| 5.2.4 | “Erguer a voz”: as redações como encarnações de histórias | 158 |
| 5.2.5 | “Mesmo antes das palavras, nos lembramos da dor”: escritas-queloides | 159 |
| 5.2.6 | Grafia-memória de infância: as Escrevivência de mulheres quilombolas da modalidade de ensino EJA..... | 164 |
| 5.2.7 | Escrevivência: munção contra o epistemicídio | 170 |
| 5.2.8 | “<i>procuro alguém que me complete, que consiga me dar amor</i>”: o amor(-próprio) na escrevivência de uma estudante quilombola..... | 174 |
| 5.3 | ESTABELECIDOS E OUTSIDERS: AS PERCEPÇÕES EM SALA DE AULA ENTRE ALUNOS(AS) QUE SÃO DA “RUA” E DO SÍTIO | 179 |
| 5.3.1 | De <i>Winston Parva</i> para Taquarana: os Estabelecidos e <i>Outsiders</i> acontecem – breve releitura dos “Estabelecidos e os <i>outsiders</i>: sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade” de Norbert Elias (2000). | 180 |
| 5.3.2 | “Eu tenho um <i>iphone</i>, professora!”: juventude & consumo..... | 185 |
| 5.3.3 | As fronteiras do preconceito quanto à origem geográfica | 187 |
| 6 | A CIRCULARIDADE DA TESE: CONSIDERAÇÕES FINAIS | 191 |
| | REFERÊNCIAS | 199 |

APRESENTAÇÃO¹

¹ De início já demarco que a escrita deste trabalho foi feita tratando os gêneros unicamente no feminino. Nem todas as palavras foram possíveis de se adequar.

Em 2019, no meu primeiro ano como professora na Escola Estadual Santos Ferraz, em Taquarana, Alagoas, propus às alunas de sociologia do ensino médio, disciplina que comecei a ministrar, a realização de práticas pedagógicas que envolviam as metodologias de temas geradores, grupos focais para as 20 turmas (sendo 16 de ensino médio regular e 04 na modalidade Ensino de Jovens e Adultos, o EJA).

Taquarana é uma cidade de pouco mais de 20 mil habitantes², localizada na região do agreste de Alagoas, cujo território há 04 quilombos reconhecidos com certificação oficial dada pela Fundação Cultural Palmares, a saber: Mameluco (160 famílias); Lagoa do Coxo (35 famílias); Poços do Lunga (65 famílias); Passagem do Vigário (170 famílias). Num total de 430 famílias quilombolas³. Com base no resultado final do censo escolar do ano de 2019, 703 matrículas ativas foram contabilizadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), entre os quais, segundo dados da escola, aproximadamente, 40% eram de comunidades quilombolas⁴.

Como mulher negra, que nos anos anteriores havia me engajado numa jornada pessoal de autocompreensão da minha condição étnica, ter sido designada para um município com expressiva população negra e quilombola não parecia ser uma mera coincidência; era uma espécie de chamado à ação.

As alunas e alunos quilombolas, porém, não corresponderam ao pacto tácito que eu havia firmado, em segredo, com eles. Ao meu entusiasmo e chamado à cumplicidade respondiam com um incômodo silêncio.

A indiferença sobre a própria condição étnica, ou o silenciamento sobre suas vivências étnicas em sala de aula, não fez esmorecer minha missão produtora de incômodos. Ao contrário, elegi o tema da etnicidade e da negritude como temas fundamentais de meu exercício pedagógico, em que eu dava os primeiros passos, ainda insegura, experimentando possibilidades e analisando as reações que me ofereciam.

Aos poucos fui percebendo que estava reproduzindo com minhas alunas e alunos mecanismos coloniais de uma apreensão racializada das pessoas. Neste momento, decidi mudar

² Segundo a estimativa do IBGE (2019).

³ Só há uma escola de ensino médio na cidade, por isso ela é identificada pelo (INEP) como uma Escola Estadual Urbana –, pode-se pensar, então, que boa parte dessas famílias quilombolas estudou ou estuda na escola Santos Ferraz desde as primeiras formações dos quilombos até sua manutenção. O que provoca pensar a influência (ou não) da escola nesses contextos de território.

⁴ Esse perfil de estudante, seja do ensino regular e EJA, em sua grande maioria, trouxe significativas mudanças substanciais para as minhas elaborações pedagógicas. Pensar em didáticas que pudessem comportar e extrair experiências de seu cotidiano foi um desafio. A considerar que os próprios conteúdos e orientações curriculares não suprem totalmente as nuances desse segmento social.

meu tema de tese, já depois de dois anos de ter iniciado o doutorado junto ao Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais e tendo que enfrentar todas as incertezas e angústias produzidas pela pandemia da Covid-19.

O material que vem a seguir é a tese que produzi a partir dessa vivência. Esta tese testemunha o processo de descolonização de meu olhar sobre as estudantes quilombolas, nossas (com)vivências e as narrativas que elas produziram sobre si e sobre os contextos sociais em que vivem, enfrentam, confrontam, mudam, silenciam.

Vale ressaltar que a dimensão da análise está direcionada à sala de aula, especificamente as minhas aulas de sociologia, cujas produções textuais e artísticas destacadas nesse trabalho são recortes das produções de estudantes quilombolas. A partir delas, pode-se refletir, questionar, essa identidade que atravessa, (in)diretamente, o material empírico em destaque. Portanto, a questão quilombola não foi o eixo investigativo dessa tese, mas que ela vai sendo situada pela própria presença na escola, bem como na cidade.

De certa maneira, este trabalho representa o esforço de reelaborar a famosa pergunta proposta por Spivak (2010): Pode o subalterno falar? Num contexto de sala de aula, em que quilombolas convivem com não quilombolas, estudantes com experiência e residência nos espaços rurais partilham carteiras de estudo com moradores da cidade, eu, uma professora inexperiente, mas decidida a ser reflexiva, fui desenvolvendo outra questão: chamados a expressarem a “verdade” sobre si mesmas, o que escrevem as quilombolas?

As muitas respostas a esse questionamento são apresentadas à leitora como uma Escrivivência (EVARISTO, 2007; 2011), isto é, um modo de narração do mundo e das suas percepções enquanto mulheres negras. Um olhar de si que pudesse ser redigido, grafado, para que não fosse em vão sua existência. Feito as escritoras negras que ergueram – e seguem a romper os silenciamentos com – suas vozes ao pensar como uma mulher negra. O resultado está no corpo-escrita capaz de produzir narrativas outras sobre suas trajetórias pessoais e coletivas. Nesse coletivo, de algum modo, percebe-se a sociabilidade do quilombo, as demarcações das suas lutas, suas dores, e das emoções como um todo em que estudantes quilombolas (re)escrevem suas vidas.

Um convite às sensações de um trabalho científico é o título da introdução, em que trago alguns aspectos que influenciaram a maneira de se pôr na escrita. Ademais, a tese está dividida em três partes: i) “*o caminho*” – para abordar a pesquisa; ii) “*a encruzilhada*” – descrição das metodologias que se cruzaram nesse trabalho; iii) “*o corpo-escrita*” – análise dos resultados. Para cada parte, uma breve apresentação dos seus respectivos tópicos, bem como dos capítulos

que as compõem. Em suma, uma travessia pelos caminhos que levaram às encruzilhadas e, lá, as manifestações de corpos em inscrição.

INTRODUÇÃO: UM CONVITE ÀS SENSACIONES DE UM TRABALHO CIENTÍFICO

O velho professor

Perguntei-lhe sobre aquele tempo
quando éramos tão jovens,
ingênuos, impetuosos, tolos, despreparados.

Um pouco disso restou, menos a juventude
– respondeu.
(...)
Perguntei sobre o jardim e o banco no jardim.

Quando a noite está clara, observo o céu.
Fico maravilhado de ver
quantos pontos de vista há ali⁵
– respondeu.
(SZYMBORSKA, 2016, p. 249)

“Ouvir os mais velhos” foi o primeiro ensinamento que aprendi no chão de um terreiro. Respeitar quem vem antes é um fundamento proposto na Pedagogia das Encruzilhadas (RUFINO, 2019). Por também reconhecer esses ensinamentos de uma educação de axé é que abro a introdução desse trabalho de tese com uma citação da poesia “O velho professor” da poeta polonesa Wislawa Szymborska (2016)⁶. Os versos citados acima traduzem a sensação de que esta tese é fruto de tudo aquilo que antecede a ela. Assim, essa introdução é um convite às sensações que permearam esse trabalho científico.

A poesia (filosófica) de Wislawa (2011, 2016) amadureceu meu processo de escrita. Não só para edição da tese, mas para o ato de escrever como um todo. Trazer a sensibilidade como um componente que suscita os olhos de uma investigação científica. Os textos da escritora polonesa têm isso: “o frescor desse modo de ver [o mundo] e a extraordinária capacidade de questionar coisas aparentemente óbvias (...) sem deixar de ser acessível, mergulha em profundidades insuspeitadas” (PRZYBYCIEN, 2016, p.21).

Identificar nas entrelinhas dos seus versos a existência teórica diluída em um lírico complexo sobre o corriqueiro cotidiano foi um ensinamento metodológico que não encontrei em manuais de artigos científicos. Certamente, perceber isso já é, acredito eu, um sinal de amadurecimento intelectual de alguém que quer tatear com as próprias mãos o universo da pesquisa, sentindo as dores e colhendo as delícias do saber fazer acadêmico.

Escrever uma tese em um contexto de pandemia e crise sanitária mundial requereu mobilizações psíquicas custosas para uma pesquisadora que também foi direcionada às medidas

⁵ Destaque meu.

⁶ A escritora Wislawa Szymborska nasceu em 1923, em Bnin, na Polônia, e estudou Letras e Sociologia. Sua literatura mescla poesia e ciência. Ganhou o Prêmio Nobel de Literatura, em 1996, com destaque para seu discurso “O poeta e o mundo”. Para maior avanço sobre a autora, ler “O número *Pi* e a poesia” de Regina Przybycien (2016).

de isolamento social e a cumprir uma carga horária de 30 horas semanais de trabalho em regime *home office*⁷.

Mesmo reconhecendo esses desafios, a pesquisa não parou. A escrita foi minha companhia no lugar onde escolhi passar o isolamento, em Taquarana-Alagoas. O mesmo espaço geográfico que situa a Escola Estadual Santos Ferraz – endereço do *locus* empírico da tese. Não houve um dia em que deixei de ser uma principiante pesquisadora.

A pandemia de coronavírus marca uma guinada definitiva na história da civilização. Ela pode ser o acontecimento inaugural de um ciclo catastrófico ou o ponto de inflexão para uma mudança profunda (...) nunca fomos tão frágeis (...) ninguém, sem exceção, está imune aos efeitos dessa vida em suspenso, cada um com sua agonia (VILARDAGA; LIMA, 2020).

Reconhecer esse contexto de pandemia de Covid-19 foi, paradoxalmente, inspirador na escolha de como fazer a escrita do trabalho. Minimamente, estando na condição de discente de doutorado, trago experiências de produções acadêmicas mesmo com limitações e necessidade de amadurecimento contínuo com o ofício do campo acadêmico.

Todavia, a angústia presente na minha produção textual não me deixou ir pelo caminho asfaltado do que já se sabe, *a priori*, sobre como redigir um trabalho científico. Escolher a via contrária desse caminho não se apresenta, aqui, como uma arrogância ou superioridade. Pelo contrário, traz um posicionamento político filiado à ideia de que é possível usar outras linguagens, saberes, cosmociência, entre outros elementos, para tratar do que denominamos de divulgação científica. Ou, parafraseando os versos supracitados da Wislawa, “Fico maravilhado de ver/ quantos pontos de vista há ali”.

O que essa tese de doutorado apresentará, nas páginas a seguir, serão outras formas de olhar, sentir e perceber o campo empírico da sala de aula. A riqueza dela está nas possibilidades analíticas de compreender dinâmicas sociais, simbólicas e de linguagens que são produzidas num contexto tradicionalmente arquitetado pela lógica do micropoder (FOUCAULT, 2014) e que escapa aos olhos investigativos caso não pratique a constante vigilância epistemológica (BOURDIEU; CHAMBOREDON; PASSERON, 2007).

Há rigor científico e epistemológico nesse presente trabalho, cuidado e delicadeza com o trato empírico, sensibilidade para entender o objeto de estudo. E, principalmente, levantamentos de evidências. O que não está escrito, aqui, é uma abordagem ininteligível.

⁷ “viver em meio à maior pandemia dos últimos 100 anos com todos os seus efeitos colaterais sociais e econômicos, não é diferente de passar por um grande trauma” (THOMAZ; SACONI, 2020).

Essa defesa e esse posicionamento postos na antecedência da escrita direta e objetiva sobre os percursos da pesquisa e a estruturação da tese ancoram-se nas (minhas mais velhas⁸) intelectuais negras⁹. No reconhecimento de que tal posição só está sendo possível de ser defendida – mesmo reconhecendo os riscos – porque há um respeito e um pedido de licença às que me antecederam no campo de batalha das ideias. Para elas, “*Kpàwó*”!¹⁰

ERGUER UMA ESCRITA NA PRIMEIRA PESSOA

Ao longo de uma década de trajetória universitária, o uso da linguagem erudita, neutra, passiva de axiologia, foi sendo aperfeiçoada pelo próprio fluxo das etapas acadêmicas. Do trabalho de conclusão de curso (TCC) para o artigo científico da especialização. Da dissertação de mestrado para o projeto de seleção do doutorado. Todas elas seguiram as regras e as normas do que comumente se conhece de uma escrita acadêmica.

No entanto, com o passar das minhas transformações pessoais, o jeito de escrever também acompanhou essas mudanças. Tomei a palavra para mim como constituinte de uma vitória. Não que antes isso não ocorresse, já que ser estudante e pesquisadora na área de humanas é estar o tempo todo permeada pelas palavras e pelos escritos. Não me refiro a essas palavras ditas, reproduzidas, e sempre acompanhadas de citações diretas de referenciais distantes da minha realidade pessoal e social. Quero dizer, de outro modo, da palavra que se conquista e, ao mesmo, se oferece. A mesma que o patrono da educação Paulo Freire (1994, p. 09) nos lembra, em “Educação como prática da liberdade”, ao escrever: “é preciso darmos a palavra”.

Reconhecer essa afirmativa conduz também a pensar sobre a ideia de que a palavra sempre esteve facultada no campo acadêmico. Porém, questiono: para quem se concedeu o direito e o acesso à escrita acadêmica? Certamente os trabalhos¹¹ que abordaram historicamente essas disputas internas no campo intelectual já venceram as constatações de grupos sociais privilegiados na construção do pensamento científico.

⁸ Forma de tratamento entre as pessoas de povos e comunidades de terreiro.

⁹ Ângela Davis (1944), Beatriz Nascimento (1942–1995), Bell Hooks (1952–2021), Carolina Maria de Jesus (1914–1977), Conceição Evaristo (1946), Lélia Gonzalez (1935–1994), Maria Stella de Azevedo Santos, a Mãe Stella de Oxóssi (1925–2018), Marielle Franco (1979–2018), Maya Angelou (1928–2014), Patrícia Hill Collins (1948), Sueli Carneiro (1950), Toni Morrison (1931–2011), entre outras.

¹⁰ De acordo com Alban (2018), é uma palavra em yorubá que significa: “pá” = juntar uma coisa com outra; “o” = para cumprimentar. Essa palavra é uma contração de *Ìpátèwó* que significa aplauso. Portanto um gesto de saudação.

¹¹ AZERÊDO, 2007; ROSALDO, 1995; STRATHERN, 2006.

No aspecto do marcador de gênero, é notório os avanços que as teorias feministas tiveram nas contribuições teóricas. Através dessas lutas, outras ofertas de produções científicas foram possíveis diante desse marco identitário na história da ciência no Brasil. Entretanto, ao fazer um recorte racial nesse setor, percebe-se ainda que as divisões raciais estão presentes nas universidades brasileiras, sobretudo, nas pós-graduações.

Recuperar esse cenário é necessário para engrossar a justificativa do uso da primeira pessoa do singular neste texto. Assim como destacar que essa postura de escrita é uma forma de “erguer a voz” (HOOKS, 2019). Destarte, “percebi a importância de **manter uma voz na escrita**¹² que me fortalecesse para falar sobre questões de uma maneira mais ampla, quase conversacional” (HOOKS, 2019, p. 18).

Esse exercício de escrita – que começa de dentro para fora – pula os muros da universidade. Atravessa outros espaços capazes de acolher esse jeito de escrever e ler o mundo. Desde 2020, com a chegada da pandemia, encontro frestas de possibilidades para publicações, nas quais essa maneira de erguer a voz encontra acesso e autonomia (por exemplo, artigos aceitos e publicados no Portal *Geledés*)¹³.

Colocar esse percurso pessoal é para acrescentar a informação de que o processo de feitura de uma tese não ocorre separadamente das movimentações internas e históricas de quem se propõe estar nesse lugar decisivo de aperfeiçoamento profissional e intelectual. Na minha trajetória, defender essa ideia – que se repetirá pontualmente no texto – tem um sentido político que intersecciona as dimensões de gênero, raça e classe.

Desta maneira, concluo esse tópico, parafraseando a intelectual negra Conceição Evaristo:

(...) E se ontem nem a voz pertencia às mulheres escravizadas, hoje a letra, a escrita, nos pertencem também. Pertencem, pois nos apropriamos desses signos gráficos, do valor da escrita, sem esquecer a pujança da oralidade de nossas e de nossos ancestrais (EVARISTO, 2020, p.30).

O USO DAS FOTOGRAFIAS COMO APRESENTAÇÃO DA CIDADE, DAS COMUNIDADES QUILOMBOLAS E A ESCOLA

Delinear uma apresentação da cidade de Taquarana, bem como de algumas comunidades quilombolas, através de imagens, já significa uma escolha metodológica de aproximação com o campo. Tracejar isso vai em consonância com a perspectiva da sociologia da fotografia (MARTINS, 2011).

¹² Destaque meu.

¹³ Ler (Kathyuscia 2020, 2021).

Apontar as imagens como possíveis contribuintes de análise e de dimensão do campo estudado é por considerar que a sociologia tem cultivado a esperança de que a fotografia possa ser utilizada como registro factual de informações de trato sociológico sobre a realidade social (MARTINS, 2011). Ademais:

(...) imagem não é só o que está ali presente no que fotografa, mas também, e, sobretudo, as discrepâncias entre o que pensa ver e o que está lá, mas não é visível... A fotografia, no que supostamente revela e no seu caráter indicial, **revela também o ausente, dá-lhe visibilidade**¹⁴, propõe-se antes de tudo como realismo da incerteza. (idem, p. 28)

O uso de imagens, neste trabalho, é de apoio aos recursos metodológicos, a fim de enriquecer os observatórios, as compreensões do lugar em que a escola se situa. Trazer esses documentos visuais também ilustra as razões de dinamizar as aulas de sociologia, de querer propor outras dinâmicas de ensino por meio dos grupos focais e temas geradores que orientasse e estimulasse a escrita de si e do seu contexto social.

Figura 1: Festividade de Taquarana¹⁵

¹⁴ Destaque meu.

¹⁵ “No domingo da Ressurreição, acontece o Hasteamento do Mastro, é o marco inicial da Festa em Homenagem a nossa padroeira. De 24 de abril a 03 de maio o povo Taquaranense comemora a maior festa do interior de Alagoas. "Viva a Santa Cruz"!”. Publicação 09 de abril de 2017. Fonte: Página do Facebook “Taquarana do Meu Coração”. Disponível em: <https://www.facebook.com/Taquaranadomeucoracao/photos/a.467857899935877/1291431920911800>.



Figura 2: Procissão da Cruz em Taquarana¹⁶



¹⁶ Imagem sem legenda, publicação 25 de abril de 2016. Fonte: Página do Facebook “Taquarana do Meu Coração”. Disponível em: <https://www.facebook.com/Taquaranadomeucoracao/photos/a.467857899935877/1006399489415046>.

Figura 3: Mulheres da cidade¹⁷



¹⁷ “As irmãs Jovelina e Marcelina, ambas foram exímias paneleiras. Trabalharam durante anos de suas vidas dando forma as panelas, tachos, cuscuzeiros, jarras e potes de barro (...)” Fonte: Página do Facebook “Taquarana do Meu Coração”. Disponível em: <https://www.facebook.com/Taquaranadomeucoracao/photos/a.467857899935877/977884595599869>.

Figura 4: Cidade de Taquarana¹⁸



¹⁸“Fazer aniversário é olhar para trás com gratidão e para frente com fé! Feliz aniversário Taquarana!”. Publicação: 20 de agosto de 2015. Fonte: Página do Facebook “Taquarana do Meu Coração”. Disponível em: <https://www.facebook.com/Taquaranadomeucoracao/photos/a.467857899935877/879700972084899>.

Figura 5: Tocadores de Pífano¹⁹



¹⁹ Imagem sem legenda, publicação 25 de abril de 2016. Fonte: “Taquarana do Meu Coração”. Disponível <https://www.facebook.com/Taquaranadomeucoracao/photos/a.467857899935877/832075286847468>.

Figura 6: Ferreiro conhecido da cidade²⁰



²⁰ ““Seu Toinho Ferreiro”, O melhor ferreiro da região, fazia foice, enxada, machado, estrovenga, martelo, picareta, faca, facão, fechadura, dobradiças, espingardas soca tempero e tantas outras ferramentas; foi um verdadeiro mestre do ferro. Com pancadas que soavam compassadas, ele transformava o ferro ardente em verdadeiras obras de arte. Foi uma figura folclórica em nossa cidade (...)” Fonte: “Taquarana do Meu Coração”. Publicação: 10 de abril de 2015.

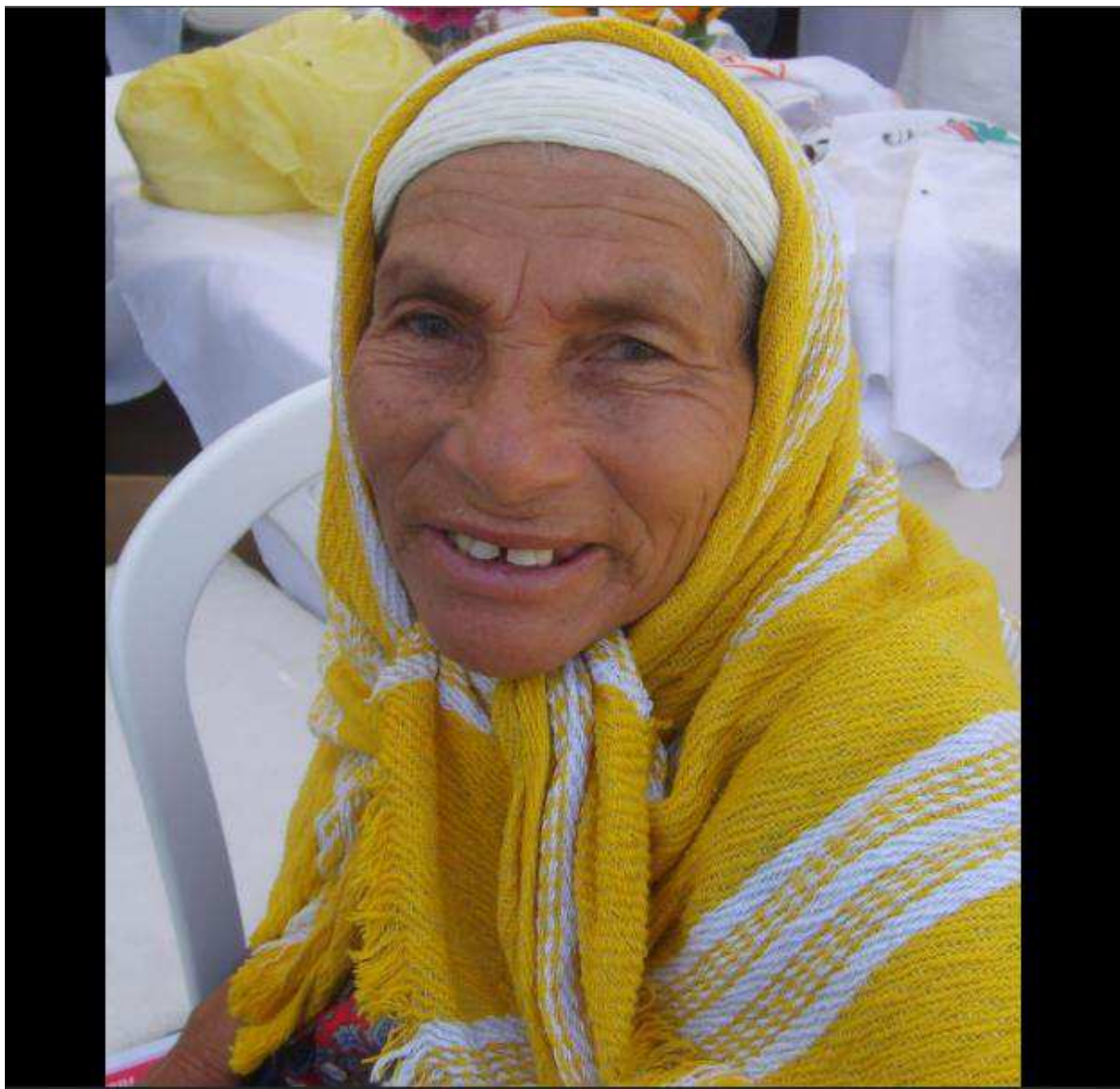
Disponível em:
<https://www.facebook.com/Taquaranadomeucoracao/photos/a.467857899935877/819741084747555/>.

Figura 7: Mãe de Santo²¹



²¹ “Domingas Maria da Conceição, pessoa muito carismática entre os taquaranenses. É uma senhora alegre e extrovertida, por onde passa distribui sorrisos e esperanças. Ligada as religiões afro, cultua seus orixás com dedicação e respeito. É mãe de Santo bastante conhecida na região”. Fonte: “Taquarana do Meu Coração”. Publicação: 10 de março de 2014. Disponível em: <https://www.facebook.com/Taquaranadomeucoracao/photos/a.467857899935877/632937030094629>.

Figura 8: Rezadeira da cidade²²



²² “Dona Mocinha, Ela possui a arte de recitar, poemas, poesias, frases, contos...Tudo de mais belo que há. Também sabe curar de quebrante, dor de cabeça, ventre caído, sol e sereno e até dor de dente. Com suas orações ela cura qualquer doente! Foto: Martha Regina — em Taquarana”. Fonte: “Taquarana do Meu Coração”. Publicação: 07 de julho de 2013. Disponível em: <https://www.facebook.com/Taquaranadomeucoracao/photos/a.467857899935877/521287927926207>.

Figura 9: Grupo de Guerreiro natalino²³



²³ “Guerreiro São Luiz, do Povoado Batingas, município de Arapiraca. Tem como mestre Sebastião e o índio Peri é o senhor Zé Pequeno. Todos os anos apresenta-se em Taquarana nas festividades natalinas”. Fonte: “Taquarana do Meu Coração”. Publicação: 19 de agosto de 2013. Disponível em: <https://www.facebook.com/Taquaranadomeucoracao/photos/a.467857899935877/539610962760570/>.

Figura 10: “Representantes da comunidade quilombola Mameluco”²⁴



²⁴“Manoel Meira, Legítimo representante da Comunidade Quilombola de Mameluco. Uma figura inesquecível por sua determinação e persistência. Era um grande incentivador da cultura afro-brasileira. Faleceu vítima de um acidente automobilístico. Sua família permaneceu na comunidade cumprindo com a missão de contribuir com o desenvolvimento do povo quilombola. Foto: Martha Regina — em Taqarana. Fonte: Taqarana do Meu Coração, publicação 01 de julho de 2013. Disponível em: <https://www.facebook.com/Taqaranadomeucoracao/photos/518912988163701>.

Figura 11: Quilombolas²⁵



²⁵ “Foi sob o comando do jovem Gileno José, que a juventude do Povoado Mameluco, mostrou ao povo taquaranense e posteriormente aos alagoanos os valores culturais dos quilombolas. Durante vários anos a quadrilha estilizada animou nosso São João e foi premiada em vários concursos juninos”. Fonte: Taquarana do Meu Coração, publicação 19 de maio de 2013. Disponível em: <https://www.facebook.com/Taquaranadomeucoracao/photos/500631816658485/>.

Figura 12: Feirantes de Taquarana²⁶



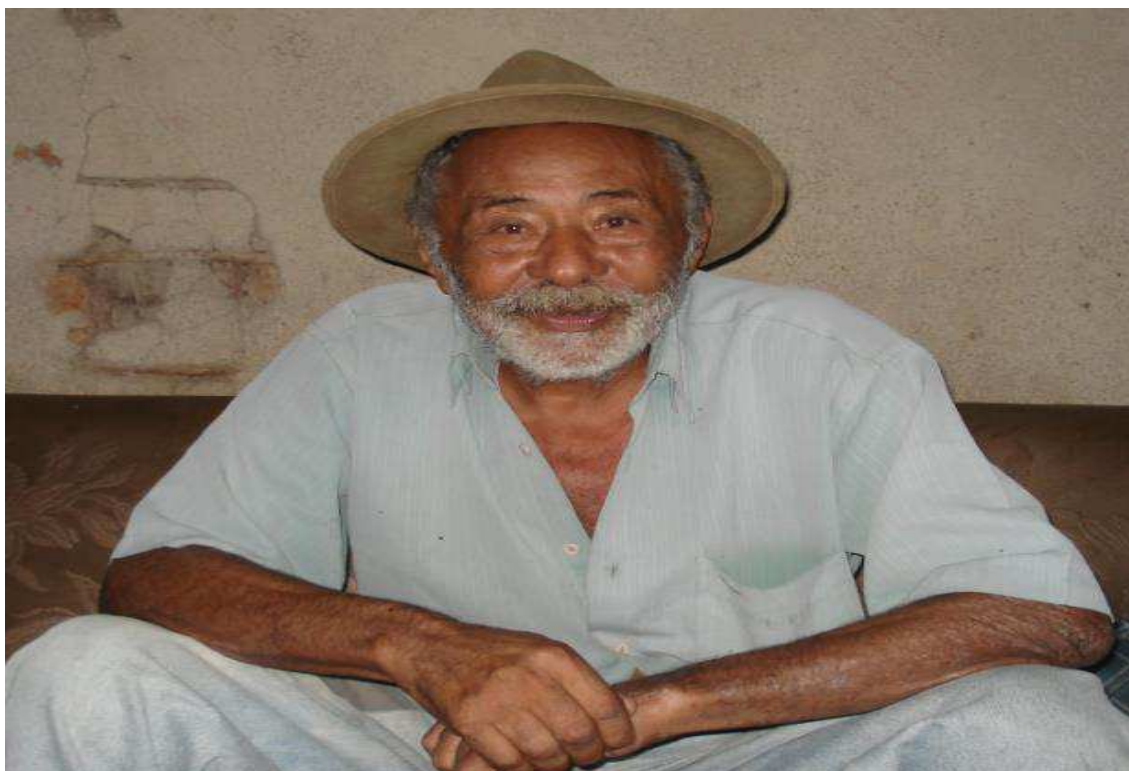
²⁶ Imagem sem legenda, publicação 25 de abril de 2016. Fonte: “Taquarana do Meu Coração”. Disponível <https://www.facebook.com/Taquaranadomeucoracao/photos/a.467857899935877/832075286847468>.

Figura 13: Imagem Benzedeira²⁷



²⁷ “Dona Luíza Pedro foi uma das maiores benzedeiros da região. Mesmo com o avanço da ciência, com postos médicos e inúmeras farmácias na cidade, muitas pessoas recorriam a ela para serem curadas de mau olhado, dor de cabeça, de dente, de ouvido, sol e sereno, espinhela caída, engasgo, picada de insetos, etc. Era uma pessoa de uma generosidade incrível, e aqueles que acreditavam, juravam que suas orações operavam verdadeiros milagres. Ela dizia que para ser benzedeira: “Tem que ter o dom da natureza” e para receber a cura o doente precisa acreditar, porque para quem tem fé tudo é possível e em pouco tempo o resultado aparece. Foto: Martha Regina”. Fonte: “Taquarana do Meu Coração”. Publicação 27 de junho de 2013. Disponível <https://www.facebook.com/Taquaranadomeucoracao/photos/517388911649442/>.

Figura 14: Vaqueiro²⁸



²⁸ “NELITO, grande vaqueiro, amansador e tratador de cavalos, era o melhor marchante (açougueiro) da região. Desossava um boi num piscar de olhos, era um ótimo comerciante, em sua tarimba os amigos se reuniam para prostrar, comer carne assada e tomar pinga da boa”. Fonte: “Taquarana do Meu Coração”. Publicação 19 de julho de 2013. Disponível: <https://www.facebook.com/Taquaranadomeucoracao/photos/514177141970619>.

Figura 15: Produção de farinha/ Quilombo Lunga²⁹



²⁹ “Raspagem da mandioca para a farinhada”. Fonte: Quilombo do Lunga. Publicação em: 27 de abril de 2014. Disponível em: <https://www.facebook.com/Quilombo-Lunga 791552557529060/photos/791714217512894/>.

Figura 16: Quilombola produzindo carro de boi³⁰



³⁰ “Seu Antônio fazendo carro de boi”. Fonte: Quilombo do Lunga. Publicação em: 27 de abril de 2014. Disponível em: <https://www.facebook.com/Quilombo-Lunga-791552557529060/photos/791658954185087/>.

Figura 17: Mestra Bia produzindo panela de barro³¹



³¹ “Os fazeres ancestrais de Mestra Bia (2008)”. Fonte: Quilombo do Lunga. Publicação em: 27 de abril de 2014. Disponível em: <https://www.facebook.com/Quilombo-Lunga-791552557529060/photos/791658877518428>.

Figura 18: Noite em quilombo Poços do Lunga³²



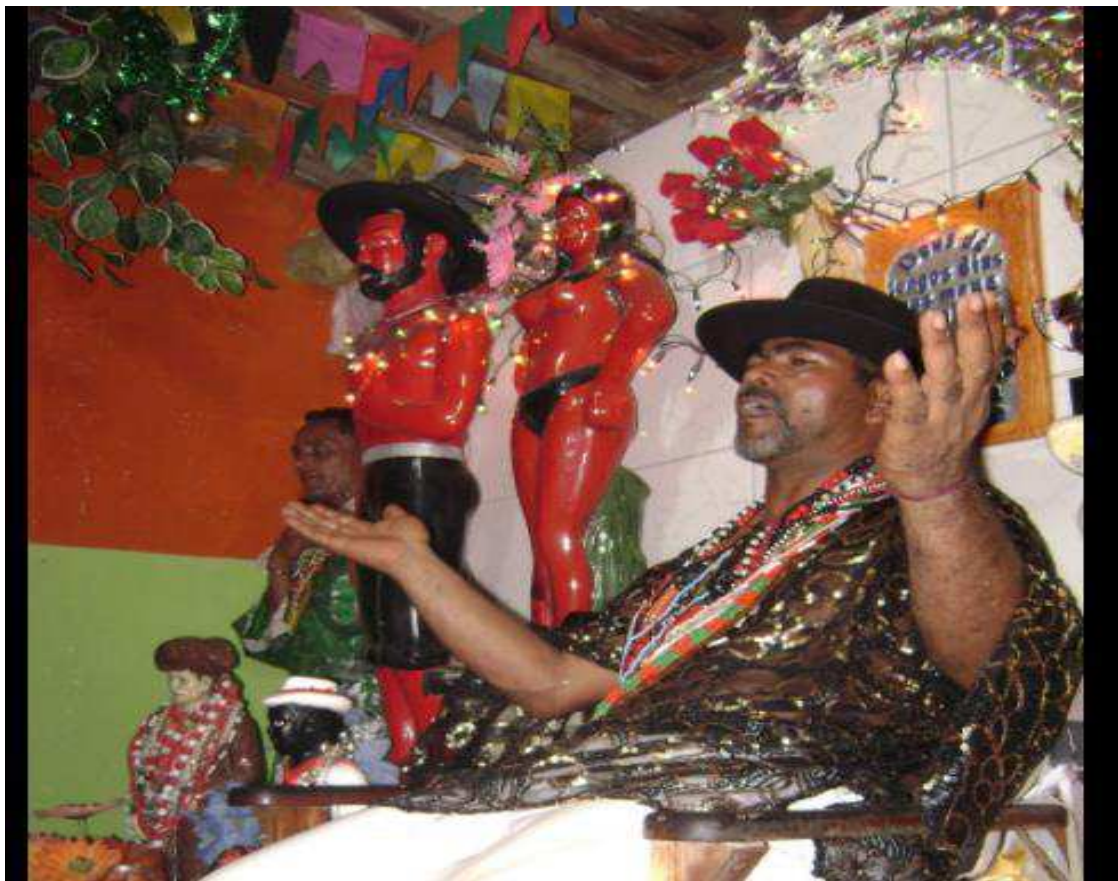
³² “Conversas na boca da noite com seu Moreno.”. Fonte: Quilombo do Lunga. Publicação em: 27 de abril de 2014. Disponível em <https://www.facebook.com/Quilombo-Lunga791552557529060/photos/791714220846227/>.

Figura 19: Família quilombola³³



³³ “Zé Pata em família”. Fonte: Quilombo do Lunga. Publicação em: 27 de abril de 2014. Disponível em: <https://www.facebook.com/Quilombo-Lunga-791552557529060/photos/791713570846292>.

Figura 20: Pai de santo, Quilombo Poços do Lunga³⁴



³⁴ “Pai Jorge de Oxum”. Fonte: Quilombo do Lunga. Publicação em: 27 de abril de 2014. Disponível em: <https://www.facebook.com/Quilombo-Lunga-791552557529060/photos/791713570846292>.

Figura 21: Terreiro do quilombo Poços do Lunga³⁵



³⁵ “No Terreiro de Pai Jorge”. Fonte: Quilombo do Lunga. Publicação em: 27 de abril de 2014. Disponível em: <https://www.facebook.com/Quilombo-Lunga-791552557529060/photos/791659600851689>.

**PARTE I – O CAMINHO
(A PESQUISA)**



Sociologia
Prof^o Cláudia

Escola Estadual Santos Ferraz

A primeira parte da tese é dedicada à apresentação do percurso que levou a formulação e iniciação da pesquisa. Nesse sentido, a palavra caminho abre o título da primeira parte e do primeiro capítulo. Sigo os parágrafos seguintes narrando esse trajeto, a formulação do projeto de tese, a mudança de tema e as razões das escolhas feitas. Trata-se de um primeiro momento de descrição da pesquisadora e seu contato com o campo. Isto é, iniciar pelo empírico, pelas vivências e análise da trajetória afim de justificar a escolha analítica da pesquisa de tese.

1 O CAMINHO: NARRATIVAS DE SI

Iniciar o primeiro capítulo de tese com o enunciado “caminho” aponta, naturalmente, um imaginário linear de percurso. Entretanto, não é disso que objetiva este capítulo.

“O caminho: narrativas de si” propõe representar a chave de abertura de compreensão desse trabalho intelectual. É tratar, em suma, daquilo que é fundante, mas que, no entanto, não ganha fôlego e espaço na escrita de uma tese por decorrência das margens de erro que esse posicionamento de narração implica.

O subtítulo “narrativas de si” já demarca um posicionamento do que a tese se propõe enquanto revelação do sujeito da escrita. Antecipo as linhas da tese para ressoar as minhas narrativas com a intenção de me colocar entre as palavras que estão colocadas enquanto uma análise científica.

Propor essa primeira pessoa do singular em uma tese de doutorado levanta provocações no que tange uma tradição – hegemônica – acadêmica. O crivo crítico fica notoriamente perceptível e é uma ameaça que reconheço³⁶.

Significa dizer, de outro modo, que esse caminho é perigoso. Reconhecer o perigo em uma via de escrita, bem como de sua posição nesse lugar, requer coragem. Faço isso como alguém que navega intuitivamente por águas, até então desconhecidas, e que no fluxo da travessia o próprio caminho se revela para si.

1.1 RUPTURA DE PESQUISA À MUDANÇA

Desde a minha graduação que meus estudos estavam voltados para o que se define de “sociologia rural”. Desde a monografia (2012) até o mestrado (2015), o conhecimento que fui

³⁶ Porém, me coloco nesse risco amistoso, pois busco com isso uma defesa de uma escrita de tese inteligível, científica e que reconhece a necessidade da sensibilidade subjetiva e intuitiva de quem a faz. Esse capítulo desponha que há um corpo sensível às mediações da racionalidade e subjetividade que percorrem a tessitura desta tese.

adquirindo e produzindo era reproduzido a partir de paradigmas agrários da sociologia dos movimentos sociais rurais e de uma antropologia rural.

A submissão à seleção de doutorado, em 2016, foi uma continuação desses estudos. Entretanto, foi realizada com inclinações para uma filosofia da política, por conta de a proposta de projeto de tese visar, na época, a análise da participação sociopolítica de representantes do Movimento de Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) em instâncias deliberativas de decisões – como colegiados, conselhos, secretarias e etc.

Em 2017 ingressei na turma de doutorado do Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais (PPGCS), pela Universidade Federal de Campina Grande (UFCG) com esse tema de pesquisa e segui os dois primeiros anos no ritmo de conclusão das disciplinas obrigatórias e atribuições de carga horária eletiva.

Final de 2018, presto concurso público para o cargo de professora efetiva da rede estadual de Alagoas. Sou aprovada em primeiro lugar e locada na quinta gerência educacional (GERE), cidade de Arapiraca – região do agreste alagoano, segunda maior cidade populosa do estado.

Primeiro semestre de 2019, depois de concluir as disciplinas da grade curricular do doutorado, recebo a portaria de convocação do concurso e sou direcionada a preencher a vaga de professora de sociologia na Escola Estadual Santos Ferraz, município de Taquarana – microrregião de Arapiraca-AL.

Me vejo guarnecida entre decisões e novos rumos. Escolho intuitivamente morar na própria cidade em que iria ser a nova professora de sociologia. Saio da zona de conforto de ser só estudante bolsista para assumir uma nova identidade social em outro lugar desconhecido. Sigo esse novo caminho que, paradoxalmente, foi a estrada de volta às paixões pungentes de um querer fazer pesquisa.

1.2 “VAI TRABALHAR NA COZINHA?”: A CHEGADA À ESCOLA

E ainda que
eu trouxesse
para este país
meus documentos
meu diploma
todos os livros que li
meus aparelhos eletrônicos ou
minhas melhores calcinhas
só veriam
meu corpo
um corpo

negro.
(PRATES, 2019, p. 28-29)

Em fevereiro de 2019, vou pela primeira vez à Escola Estadual Santos Ferraz, para me apresentar na instituição de ensino e anunciar o pleito de preenchimento de vaga. Pela minha mobilidade, cheguei antes do horário de funcionamento da escola, e aguardei sua abertura.

Nesse intervalo de espera, uma senhora negra, aluna da escola através da modalidade de ensino de jovens e adolescente (EJA), e que morava em frente à escola, veio me abordar pelo fato de estar ali na portaria do colégio. Após os cumprimentos básicos entre nome e de onde vinha, complementei o diálogo com a afirmação de que iria trabalhar na escola. A senhora, então, me perguntou: “– vai trabalhar na cozinha?”.

Esse questionamento acionou, para mim, o que Sueli Carneiro denominou de “dispositivo da racialidade” (2005). O destino de certas ocupações profissionais, no Brasil, decorre, sobretudo, por mediações construídas socialmente pelo legado da escravização. O lugar como demarcação histórica de relações sociais marcadas por distinções sociais, econômicas, de gênero e raça.

Ouvir esse questionamento me desestabilizou pela razão contínua de associação da minha cor de pele a ocupações subalternas de trabalho, consumo, intelecto e escolhas subjetivas de afetividade.

No primeiro dia de visita à escola, bem como a cidade de Taquarana, enxerguei meu corpo a partir do olhar do outro. Isto é, do ponto de vista da senhora – que paradoxalmente era de pele negra – que já apontava, ali, um lugar e uma ocupação para ser desempenhada de acordo com o estereótipo do meu corpo e da minha pele.

“Só veriam meu corpo, um corpo negro”, parafraseando a Prates (2019, p. 29), pôs em evidência uma percepção sobre a minha chegada em um local, onde sua geografia se caracteriza pela composição de pessoas declaradas, em sua maioria, negras e/ou pardas³⁷. Além disso, situa-se no mapa regional do Estado de Alagoas, cuja formação é pautada historicamente pela presença africana no cultivo da cana-de-açúcar (FREYRE, 2004).

Essa recepção cuja identificação foi a de aparentar ser a “funcionária da cozinha” desencadeou – dolorosamente – a necessidade de provar que eu era uma professora. Esse reconhecimento só veio após as vivências e convivências dentro e fora da sala de aula. Começar a ser chamada de professora Cláudia foi um processo corroborado por ações e coerções

³⁷ Censo – IBGE (2010).

desenvolvidas por mim. Precisava me tornar professora a partir do uso de máscaras brancas (FANON, 2008), para isso, eu mobilizei capitais simbólicos, culturais e econômicos que pudessem me diferenciar na escola, bem como na cidade. Isto é, ser aceita não pelo que sou, mas pelo que teria que ser enquanto sendo o “outro” ocupando um não-lugar”³⁸.

1.3 “QUANDO ME TORNEI A PROFESSORA”

A sala de aula para uma professora de sociologia é um campo fértil para imaginações sociológicas. Imaginações essas apoiadas no que o Wright Mills (1972) nos deixou de contribuição para uma (auto) análise do nosso ofício. Para nós pesquisadores(as) sociais, que estamos em sala de aula, é um exercício diário praticar o “artesanato intelectual” (2009). Não só pela razão de reelaborar o nosso saber fazer como trabalhador intelectual (MILLS, 2009), mas, principalmente, pela necessidade de alargar o nosso horizonte de possibilidades analíticas da vida concreta.

Essa busca aguçada para positivar as experiências pessoais, e torná-las palpáveis para análise sociológica, me trouxe provocações para compreender as narrativas textuais e performáticas dos meus alunos e das minhas alunas em sala de aula. Nesse viés de realidade, me vi na necessidade de procurar maneiras para o aperfeiçoamento desse meu ofício profissional, como bem ressaltou o Mills (2009). Uma das maneiras de trabalhar com eles(elas) foi através da escrita.

Inicialmente, por meio de pequenas redações, mas, no decorrer dos bimestres letivos do ano de 2019, fui percebendo que as produções textuais estavam gerando inquietações a partir das revelações, ou melhor, negações de seu lugar de morada, bem como de sua cor. É a partir disso que o conceito de Escrivência da Conceição Evaristo tornou-se útil por possibilitar uma valorização da palavra escrita na primeira pessoa, cuja narrativa é uma tradução do seu cotidiano, do seu olhar para si.

Ao passo que ia estimulando, orientando e analisando as escritas de sua vivência – ou escrevivências – fui percebendo potencialidades para imaginações sociológicas. Dito de outra maneira, me dei conta que estava diante de um campo empírico. E que, portanto, era necessário aguçar essa investigação a partir de um fazer analítico.

Nesse contexto, as inquietações passaram a impulsionar meu desejo de mudança de pesquisa e, ao mesmo tempo, de aprofundar as experiências em sala de aula. Essas mobilizações

³⁸ FANON (2008).

subjetivas estavam, ainda, cristalizadas por um jeito normativo de ser professora. Ao passo que ia elaborando meu novo projeto de pesquisa, adicionando leituras outras, o exercício de autoanálise foi emergindo paralelamente à construção da nova pesquisa. Posso dizer, portanto, que a criação da tese foi tecida por processos de conflito, angústia e desejo.

2 O BARRO: A CRIAÇÃO DA TESE

(...) junto água à terra que os meus pés pisam, faço barro para cobrir o corpo. É no barro húmido sobre o corpo nu que as rãs deixam as pegadas que irei decifrar atravessando o tempo (ODJAKI, 2014, p. 71).

Modelar até emoldurar um artefato requer tempo, processo e análise do que se experimenta fazer. Não se trata somente de uma orientação para a produção de um produto manual, vale-se, também, para compreender a construção de uma pesquisa científica.

Norbert Elias (1995), ao fazer uma sociologia de um gênio, aguça a importância da criatividade pessoal – para pensar a individualidade do ser humano a partir das suas emoções – mesmo diante de antagonismos sociais. Ao expor suas reflexões sociológicas sobre Mozart, Elias (1995, p. 45) apresenta em linguagem simples “a arte de artesão e arte de artista” como o processo em estágios intermediários pelos quais o compositor passou para conquistar sua liberdade criativa.

Da mesma forma que Mozart, estudado por Elias, passou por conflitos pessoais e sociais no processo de elaboração de sua arte, a criação de uma pesquisa acadêmica se assemelha com a trajetória artística do músico. Não cabe, aqui, problematizar conflito enquanto um conceito; o intuito é apresentar o conflito como mediação no processo criativo da elaboração do projeto de tese.

Por essa perspectiva de criação – mediada pelo conflito – que associo com o barro. O barro que nas tradições africanas têm um fundamento filosófico de surgimento. A origem, a criação, o ponto de partida para tal perspectiva localizam-se em uma natureza orgânica, cuja composição decorre da mistura da terra com a água. Todavia, essa mistura não ocorre por um processo passivo de justaposição, mas sim resultante de movimento de colisão. Portanto, conduz a pensar em uma origem resultante do conflito entre dois elementos distintos, mas que não se antagonizam, e, sim, se fundem transversalmente.

Transversalidade para o campo sociológico tornou-se manifestações de ideias, sobretudo pós maio de 1968, para romper com perspectivas teóricas de primazia ao uno. Isto é, a

centralização do pensamento, ora à “estrutura”, ora ao “sujeito”. Fugir dessas dicotomias tem sido, nas últimas décadas, o roteiro de boa parte das vertentes sociológicas que emergiram no final do século XX (LALLEMENT, 2012).

Criatividade, conflito, transversalidade serão as palavras originárias do segundo capítulo da tese³⁹, em que propor-se-á a fazer um percurso de modulação do tema da pesquisa, a fim de apontar as narrativas que foram sendo produzidas em sala de aula, tanto dos(as) estudantes como também o meu discurso – esse último abre a seção do capítulo – e que serão identificadas através do conceito de “Escrevivência” da Conceição Evaristo (2007; 2011).

Ainda me lembro, o lápis era um graveto, quase sempre em forma de uma forquilha, e o **papel era a terra lamacenta**, rente as suas pernas abertas. Mãe se abaixava, mas antes cuidadosamente ajuntava e enrolava a saia, para prendê-la entre as coxas e o ventre. E de cócoras, com parte do corpo quase alisando a umidade do chão, ela desenhava um grande sol, cheio de infinitas pernas. Era um gesto solene, que acontecia sempre acompanhado pelo olhar e pela postura cúmplice das filhas, eu e minhas irmãs, todas nós ainda meninas. **Era um ritual de uma escrita** composta de múltiplos gestos, em que todo corpo dela se movimentava e não só os dedos. E os nossos corpos também, que se deslocavam no espaço acompanhando os passos de mãe em direção à página-chão em que o sol seria escrito. Aquele gesto de movimento-grafia era uma simpatia para chamar o sol. Fazia-se a estrela no chão (EVARISTO, 2007, p 01).⁴⁰

É tratando-se de um estágio de criação – a partir da alusão com o elemento barro – e revelando seu movimento de modelagem que esse capítulo terá corpo. Exporei as narrativas em três momentos: i) em sala de aula; ii) através das redações; iii) e a minha escrita. Todas elas denominadas a partir do referencial de Escrevivência. Contudo, essas escrevivências não serão identificadas de modo passivo. Haverá o momento do confronto e da identificação de uma “pedra” no cruzamento dessas três narrativas – aí que a análise se redimensiona porque a análise crítica não fica só no objeto empírico, mas também em quem o faz (aspectos do capítulo seguinte). Nele, a “morte” de uma ideia cristalizada de didática e de pesquisa em sala de aula trará “vida” a minha análise sociológica na medida em que irei revelar os movimentos lentos de feitorio da tese, a margear para o fluxo de outro saber metodológico, empírico e pedagógico de estar em sala de aula enquanto uma professora pesquisadora que tornar-se-á negra. E o barro configura-se na tradução desse movimento de criação e recriação, ou – pensando do ponto de

³⁹ Vale frisar que não se trata de conceber essas três palavras, no presente texto, como conceitos e que, portanto, precisaria esmiuçar suas problemáticas e revisões teóricas. Não é o objetivo, aqui, mas sim expressar como elas apresentam para a intenção do capítulo de tese, que é de expor o processo de criação da pesquisa e lapidações do problema de pesquisa.

⁴⁰ Os destaques neste parágrafo são meus.

vista dos *Orikis*, segundo Antônio Risério (2019) – a representação de *Nanã Buruku*, a senhora da lama, cujo domínio é a morte e a vida.

2.1 AS ESCREVIVÊNCIAS EM SALA DE AULA

As primeiras atividades realizadas em sala de aula, para as turmas regulares do ensino médio, no ano escolar de 2019, tinham, inicialmente, o propósito de estimular a reflexão e a produção de texto. Utilizei, como recurso didático, alguns temas norteadores do próprio livro de sociologia⁴¹. E, com isso, ia debatendo e direcionando para a escrita.

Essas primeiras aulas – no começo do bimestre letivo de 2019 – foram sem êxitos. Pouco interesse, dificuldade para colocar no papel suas opiniões, má elaboração nos parágrafos argumentativos, desenvolvimento textual fraco e débil. Os resultados disso me geraram, além da frustração, o desafio de buscar maneiras atrativas para despertar, nesses/nessas adolescentes, o interesse e vontade para a produção da escrita.

Ao repensar a minha metodologia de ensino, tracei algumas tentativas de estímulo à produção textual. A primeira foi, antes de colocar os exercícios de escrita, falar da importância de quem escreve; usei, então, o conceito de lugar de fala (RIBEIRO, 2017). Posterior a isso, levei para sala de aula algumas mídias de pessoas negras falando um pouco de suas histórias de superação de vida, como: a rapper Karol Conká; o rapper Emicida; o cantor Edson Gomes; a cantora Negra Li.

Na medida em que essas trajetórias de vida foram apresentadas para a turma, de modo lúdico e bastante participativo por eles(as), as identificações começaram a acontecer⁴². O que acabou gerando um maior entusiasmo para falar de si. Achei esse aspecto interessante, pois, até então, parte significativa dos(as) estudantes acreditavam que suas experiências cotidianas não eram importantes para serem ditas, ou escritas nas redações. Destaco alguns trechos de redações de alunos quilombolas:

“não gosto de escrever professora. A minha vida não tem nada interessante” (aluno quilombola).

“a gente gosta de falar dos outros kkk eu não me entendo” (aluna quilombola).

⁴¹ O livro didático utilizado pela Secretaria do Estado da Educação de Alagoas (SEDUC-AL).

⁴² Usar textos, e exibir mídias audiovisuais, de pessoas negras narrando suas lutas cotidianas para superar as dificuldades de sobrevivência social e de autoimagem – principalmente no aspecto da estética da mulher negra, como é perceptível nas composições da rapper Karol Conká.

“não gosto muito de falar de mim não. Não brinquei de infância. Ajudo meu pai na roça desde guri. É por isso que estudo a noite”. (aluno quilombola)

“quando vai crescendo fica pior a vida (...) não gostei de ter nascido gorda (...) queria que meu cabelo fosse liso” (aluna quilombola)

Foi a partir de produções textuais como essas, que cheguei à associação do conceito de Escrivência de Conceição Evaristo (2007; 2011) e o de discurso de Michel Foucault (1996).

Percebi que estavam sendo produzidas, ali, as lembranças, as experiências de vida das próprias pessoas oriundas de comunidades quilombolas. Portanto, produções de si, de uma escrita que nasce do seu cotidiano (EVARISTO, 2007). Não haveria se não uma melhor definição que a de Escrivência para traduzir em palavras poéticas (EVARISTO, 2011) aquilo que eles (elas) vivenciam no seu dia a dia.

Além disso, pode-se pensar que essas escritas são produzidas a partir da relação entre as práticas discursivas e as estruturações dos poderes que perpassam a produção do discurso (FOUCAULT, 1996). Vale frisar que esses discursos identificados, inicialmente, me fizeram direcionar para a identificação da Vergonha (VERZTMAN, 2005). Entretanto, esse olhar foi sendo questionado na medida em que ia analisando as escritas, bem como questionei minhas práticas em sala de aula. A consideração a qual cheguei foi que a vergonha era minha, não dele.

2.2 AS EMOÇÕES IDENTIFICADAS NAS ESCRIVÊNCIAS

“Tenho vergonha de contar minha história, ela não tem nada de interessante”. Essa frase é um trecho da narrativa de uma aluna descendente de família indígena, dos povos Xucurus-Cariri – Palmeira dos Índios, localizada no estado de Alagoas. Ao dizer que sua história não é interessante, pensei na problemática epistêmica que Michael Foucault faz sobre a “genealogia do sujeito” (1999).

Ao pensar a composição dessa descrição textual, feita por uma adolescente que vivenciou, nos seus processos de socialização, as manifestações culturais de sua família, cujos traços simbólicos e de signos diferem do que é característico da normatividade de padrão cultural em nosso país. Acredito que essa negação decorre, justamente, da não identificação daquilo que se produziu e se manifestou no seu seio familiar comparado com o que é a norma social.

Pensando de outro modo, quando a psicanálise nos oferece recursos para lidar com os fundamentos das emoções éticas, pode-se associar esse elo entre os valores e o sentimento de

vergonha. Mais uma vez, tal raciocínio também se aplica para as escrevivências de segmentos sociais, cujos marcadores sociais da diferença os colocam em uma condição de subalternidade.

Pensar esses sujeitos e a historicidade ajuda a dar vazão para a compreensão da elaboração dessas escritas tão marcadas por sentimentos de depreciação, negação e vergonha de si e sua origem social.

Outro conceito chave que estimula essas reflexões é o de Poder Disciplinar (FOUCAUT, 1997). Pensar as hierarquias, os segmentos espaciais e sociais, as identidades, que foram, ao longo dos processos históricos, sendo impostos de modo assimétricos na sociedade, possibilita análises sobre os fenômenos do enraizamento desse poder – simbólico – que se faz presente no cotidiano social. Portanto, pensar também os efeitos do biopoder (FOUCAULT, 1979) na vivência desses(as) estudantes, e como ele se manifesta e materializa nas suas escrevivências e no próprio olhar para si.

Ao considerar que o biopoder não é só uma produção de ideias hierárquicas – como disseminado na filosofia do século XIX – mas, na verdade, resulta do poder que é exercido no invisível, nos corpos. Significa, então, que o impacto desse poder que se produz no corpo, pode ser identificado quando se lê em um texto, feito por uma aluna negra, que diz odiar o seu cabelo, porque, segundo ela, “meu cabelo é ruim”. Essa leitura, essa produção de codificar o seu corpo, perpassa pelo crivo normativo do que é belo, do que é bom ou ruim. Portanto, a produção do corpo se revela pelo poder que lhe incide (FOUCAULT, 1979).

Quando Michael Foucault define o “dispositivo da sexualidade” (FOUCAULT, 1999), posso pensar como esse conjunto de discursos e de técnicas de concepções que produzem a sexualidade, podem também se manifestar nas narrativas dos(as) estudantes analisados(as) aqui.

Se para Foucault o dispositivo da sexualidade são normas que produzem práticas e condutas sociais, essas produções estão contidas nas narrativas sobre a estética negra (FOUCAULT, 1999). Isto é, nas frases que afirmam o cabelo cacheado ou crespo como cabelo ruim, o nariz largo como sinônimo de “venta de cavalo” e que morar em uma comunidade quilombola o torna inferior ao outro – essas afirmativas presentes nas redações analisadas só constata a interiorização do pensamento hegemônico diluído no que se define enquanto biopoder e dispositivo da sexualidade.

A construção desse raciocínio hierárquico, classificatório e excludente, produziu as normatizações das práticas sociais, sexuais e subjetivas do sujeito. Destaco, aqui, a dimensão da subjetividade para pensar como esse processo construído socialmente gerou subjetivações

repressivas para a construção identitária do ser negro(a), ou melhor, para a não construção ontológica da pessoa negra, já que esse biopoder reprimiu e produziu – no interior das relações sociais – um olhar negativo do Eu Negro(a) e que foi, e vem sendo passado por uma vassalada introjeção de que é vergonhoso(a) ser negro(a).

Nesse viés, pensar esse biopoder, bem como esses dispositivos, presente e produzido nas escrituras dos meus alunos e das minhas alunas quilombolas, contribuiu para uma compreensão sociológica sobre as emoções construídas a partir de dimensões estruturais de uma sociedade alicerçada por hegemonias da biopolítica (FOUCAULT, 1979) para assegurar, portanto, uma governamentalidade social harmoniosa. Afinal, esses corpos dóceis garantem a perpetuação das normas e padrões da lógica classificatória e segregacional dos que são submissos e vigiados pela sociedade do controle.

Em suma, trazer Foucault, e suas chaves analíticas, para essa análise de tese justifica-se para o entendimento da produção das subjetividades, das expressões das emoções e a classificação do “gosto”⁴³ (BOURDIEU, 1974, 1983) e segmentos sociais que se enquadram nessa naturalização do controle dos corpos e no enraizamento do biopoder em suas narrativas pessoais. Esses contributos possibilitam enxergar as dimensões invisíveis do legado histórico do processo de escravização no Brasil. E como ele afetou na não genealogia ontológica do ser negro(a).

É possível, através do referencial de Foucault, reparar essa historicidade pelo do exercício do “cuidado de si”. Algo que pode, até ser pensado para a dimensão pedagógica e de planejamento didático. Estimular estudantes quilombolas a pensar nas suas experiências – do ponto de vista filosófico – com um olhar voltado para si.

O codificar de suas vivências, práticas familiares e culturais, não mais pelo olhar do outro – enquanto dimensão social que discrimina, controla e reprime – mas sim por olhar exercitado por uma hermenêutica de si. Descobrir o Eu que existe em você. Sair da suspensão e anulação que as mediações estruturantes colocaram o sujeito negro, em um lugar de sujeição e não de sujeito (de si).

2.3 O OLHAR DE SI NAS ESCRIVIVÊNCIAS

⁴³De acordo com Bourdieu (1974), os princípios para classificação do consumo não são estáticos, eles se movimentam nas sociedades contemporâneas, dando origem à necessidade de um conhecimento para exercer o julgamento: um capital cultural.

A escrita que nasce do cotidiano, das lembranças, da experiência de vida da própria pessoa que escreve, é a definição de Escrevivência para a Conceição Evaristo (2007; 2011). De tal modo, posso pensar, ao ler uma escrita de uma jovem quilombola, que a negação de sua cor e do seu lugar de origem, representa, portanto, a tradução daquilo que ele está vivendo, ou concebe enquanto entendimento de si e de seu modo de vida.

Minha escrevivência vem do cotidiano dessa cidade que me acolhe há mais de vinte anos e de lembranças que ainda guardo de Minas. Vem dessa pele memória-história passada presente e futura que existe em mim. Vem de uma teimosia quase insana, de uma insistência que nos marca e que não nos deixa perecer, apesar de. Pois entre a dor, a dor e a dor, é ali que reside a esperança. Sou de Belo Horizonte, mineiramente estou assustando a vida há mais de quarenta anos, cinquenta quase (EVARISTO, 1995).

Essa singularidade na escrita de Evaristo traz a valorização da escrita cotidiana. O narrar em primeira pessoa se potencializa a partir do seu próprio olhar para a importância da sua vivência. E essa identificação e exaltação que se observa em suas obras literárias⁴⁴ possibilita, a meu ver, uma reconstituição da subjetividade das pessoas negras. Sobretudo para dimensionar experiências adjacentes marcadas por uma interiorização de negação de si; de um pensamento construído por um conjunto de valores morais e éticos do que é ser negro(a). E essa construção social provocou um enraizamento social nas dimensões da vida cotidiana e, principalmente, no que se refere às dimensões subjetivas da população negra no Brasil.

Nessa perspectiva de raciocínio é compreensível o entendimento da Vergonha – apresentada nas escrevivências de estudantes quilombolas – sobre si e sobre o seu lugar de origem. Afinal, o desdobramento do processo de escravização no Brasil, até os dias atuais, persiste na reprodução de um conjunto de mediações estruturantes no seio da sociedade brasileira.

Torna-se necessário a consideração das mediações estruturais, simbólicas e de agentes sociais que perpetuam a (re)produção de mecanismos, códigos e signos que trazem a manutenção de uma herança discriminatória e de segregação racial. Os efeitos do racismo estrutural engendram-se também na vida cotidiana e subjetiva da população negra.

O racismo provoca sérios danos às identidades individuais, coletivas e à subjetividade de cada sujeito, à sua saúde mental e social. Crianças e jovens com identidades desprezadas, diariamente constrangidas, humilhadas, devido a uma marca em seu corpo, ou por pertencer a um grupo vítima de preconceito social ou cultural, podem desenvolver baixa auto-estima, vergonha e desprezo por si mesma e pelo grupo de pertença (LAGES, 2010, p. 59).

⁴⁴ Becos de Memória (2006); Poemas de Recordação e outros movimentos (2008).

No campo da sociologia das emoções, as análises sobre Vergonha se apresentam com perspectivas analíticas variadas. Desde as concepções que conceituam a partir de um pressuposto de base biológica; ou, por um viés conceitual explicado enquanto um sentimento que se constrói socialmente diante da regulação emocional aos valores morais de cada sociedade (BERNADO, 2016; KOURY; BARBOSA, 2016).

Neste trabalho, compreendo a Vergonha como um sentimento moral (VERZTMAN, 2005) – neste caso, a partir de uma perspectiva de uma emoção construída histórica e socialmente sobre a égide da figuração social do racismo no Brasil.

De acordo com o Verztman (2005), a vergonha de si entra para o campo ético por seus atributos morais do que é “aceito” (ou não) pela sociedade. Essas experiências de sentido – as emoções – vão sendo alinhadas a partir das formações sociais do sujeito, ora pela vida prática e concreta, ora pela vida subjetiva, das emoções sociais.

Para esse teórico da psiquiatria, a ideia de ser “malvisto” (idem, 2009) gera, no interior do sujeito, um sofrimento psíquico por decorrência da avaliação negativa que lhe é atribuída. Esse universo moral foi identificado nas escrituras dos(as) alunos(as) quilombolas ao se referirem a de si mesmos (as) por um julgamento negativo de sua cor. Frases como: “tenho vergonha da minha pele”; “não gosto do meu cabelo (crespo)”, “não queria morar na comunidade quilombola” corroboram para o pensamento das reflexões sobre emoções éticas.

A compreensão da moralidade e das emoções sociais nos ajuda a pensar como esse olhar para si se constrói por mediações exteriores ao indivíduo. No caso, aqui analisado, a interiorização de valores morais sobre a ideia do que é ser negro(a), bem como o de pertencer a um quilombo, sobre um viés pejorativo universal. Leva à exteriorização de práticas discursivas e comportamentais de autonegação e vergonha racial.

Nessa perspectiva de raciocínio, é fundamental considerar a transversalidade das disciplinas de sociologia e de psicologia para uma melhor compreensão desse fenômeno social, a fim de tecer melhores análises para o entendimento da transmissão da Vergonha na escrita de jovens negros(as) pertencentes a comunidades quilombolas.

Outro aspecto que destaco é para a construção da imaginação social da palavra Quilombo – fato interessante para se compreender a maneira de olhar dos(as) próprios(as) alunos(as) oriundos(as) dessas comunidades tradicionais.

Quando se fala de quilombo denota-se uma leitura estereotipada sobre sua história. A construção imagética sobre o lugar onde os(as) negros(as) fugitivos(as) moravam é baseada em valores moralistas sobre a sua ocupação. Nos exercícios feitos em sala de aula, os(as) alunos(as)

remetiam a definições de: um lugar “sujo”; “pobreza”; “lugar de gente preto”; “onde moravam os ladrões”; de “cativeiro”; de um “lugar ruim de morar”.

Essas ideias destacadas, aqui, e retiradas dos textos produzidos por estudantes quilombolas, chamam-me a atenção para a produção de uma narrativa, cujo fundamento é de cunho ideológico racial. Observa-se que essas denominações associadas ao termo quilombo são produções de um discurso social moral sobre o que figurou os quilombos no Brasil, a partir de um olhar das escrituras coloniais (GENNARI, 2011).

As atribuições negativas à imagem do(a) negro(a) vem sendo produzidas desde o processo de escravização. Os estereótipos e as discriminações raciais vão, ao longo do tempo, ganhando outras conotações no interior da sociedade. Todavia, sua produção é histórica e social.

O ato de arrancar o negro de sua terra natal é apresentado como um benefício para ele próprio como caminho para afastá-lo da barbárie e levá-lo à civilização. Além disso, atribuem ao africano más qualidades, como a preguiça, a libidinagem, a malícia, a vadiagem, o caráter traiçoeiro e maldoso, invocadas para justificar tanto o peso do trabalho quanto os castigos corporais (GENNARI, 2011, p. 27).

Essas conotações estereotipadas se contradizem com as escrevivências dos(as) próprios(as) alunos(as) quilombolas ao falar do dia a dia deles(as) nas suas respectivas comunidades, o que sinaliza, portanto, uma inversão de realidade social e um enfraquecimento da sua história ancestral, e contribui para a desqualificação do que significou formação histórica, política, econômica e sociocultural dos quilombos no Brasil.

Vale frisar que é compreensível a pouca – ou ausência – de uma memória ancestral dos primeiros quilombos no Brasil, uma vez que a historiografia oficial apresenta lacunas para esse momento histórico. É sabido que as primeiras ocupações aconteceram em 1597 (GENNARI, 2011), entretanto, pouco se sabe da sociabilidade e os modos de vida nesses espaços sociais.

Majoritariamente composto por negros de origem africana, o quilombo abriga também um crescente número de índios, mamelucos, pardos e brancos que, durante a invasão holandesa, aí se refugiam para escapar de um conflito em cujo desfecho não têm o menor interesse. A fartura que agora reina em território palmarino atrai tanto pequenos proprietários das redondezas quanto até mesmo soldados das expedições organizadas para destruir os mocambos (idem, ibidem, p. 42).

Uma dessas experiências no Quilombo de Palmares foram apresentadas, em sala de aula, com o intuito de historicizar a fundação de Palmares, e tornar um conhecimento próximo à realidade deles(as) no tocante a geopolítica do seu estado. Outra maneira também de realizar esse objetivo foi expor curta-metragem sobre esse tema. A receptividade foi positiva, principalmente com as histórias de Dandara e Zumbi dos Palmares.

Em suma, pôde-se perceber que, na medida em que a vergonha de si e do seu lugar de origem foram sendo identificadas nas escrevivências de estudantes quilombolas, gerou estímulos para a necessidade de abordar na minha prática docente o cruzamento de conteúdo da história do Brasil com a psicologia social.

Além disso, essa abordagem relacional possibilitou também um exercício de afirmação de identidade negra por parte dos(as) estudantes. Todavia, seria precipitado apresentar, no presente momento, um resultado conclusivo dessas experiências em sala de aula, que ainda estão em aperfeiçoamento – mas, que já sinalizam significativas imaginações sociológicas para o meu artesanato intelectual.

2.4 ESCREVIVÊNCIA UM TRABALHO DE MEMÓRIA?

Pensar os desafios de um trabalho de memória (BOSI, 1994) a partir das experiências sociais, individuais e subjetivas dos que estão à margem da sociedade não é uma tarefa simples. Ao considerar que os possíveis trabalhadores(as) desse exercício de memória consideram as suas trajetórias desinteressantes para serem contadas e memoráveis – como foi afirmado por alunos(as) em sala de aula – coloca-se um desafio prioritário: o estímulo de falar de si.

Ao pensar o conceito de imagem da Patrícia Collins (2019), do ponto de vista do estereótipo da marginalidade pitoresca, “selvagem” (o negro como o animal erótico, sexual e profano), e lido como um quase humano – para a filosofia – isento de racionalidade, posso considerar que essas visões se sobressaem também nos discursos reprodutivos no cotidiano social. E esse senso comum é absorvido pelas próprias pessoas negras, e elas reproduzem entre si e os seus. Pensado dessa forma, é inevitável que a sua projeção de imagem de si seja, justamente, a reprodução da ideia criada do negro(a).

Quando a memória, dialeticamente, se produz e se ressignifica – por exemplo, as manifestações culturais – esses resíduos clandestinos de um passado que resiste, podem a partir deles rememorar, recriar e inventar cultural e socialmente novas concepções e novas relações. Portanto, podem reconstituir uma memória coletiva – ou a “comunidade da memória” (MARTINS, 2001), conseqüentemente, fazer uma reconstituição de sociabilidade negra, como transitar no mundo.

Para essa tentativa de reconstituição de memória, cabe pensar em uma escola, cujo lugar possibilita uma valorização das funções educativas e socializadoras do(a) aluno(a). Com isso, pode vir a favorecer uma estabilidade situacional – é o que Martins (2001) vai dizer sobre a “memória clandestina” – para o trabalho da memória enquanto uma ferramenta de resistência.

Destarte, “pensar numa escola em diálogo com a diversidade social e cultural da população circundante” (MARTINS, 2001, p. 27).

Segundo Martins (2001), se fazem necessárias práticas de ensino que possam acentuar as construções dessas memórias em sala de aula. Nessa perspectiva do Martins, pode-se pensar que o exercício da Escrivivência na escola, enquanto uma técnica de ensino – contribui, sobretudo para os segmentos sociais historicamente silenciados de sua história, como os povos originários e a população negra no Brasil, outra maneira de escrever as suas narrativas de vida cotidiana. Assim, uma escrita feita pelas suas próprias legitimações, em que se possibilita conhecer, identificar e perceber seus modos de vida, deixando, portanto, de serem as culturas despossuídas de narração na historiografia oficial.

Quero dizer como as produções das escritas feitas por alunos(as) de comunidades quilombolas trazem, de modo simples e enriquecedor, as lembranças, as vivências e experiências do dia a dia de suas comunidades, uma vez que são identificadas oralidades do que eles(elas) escutavam dos mais velhos(as); as histórias, as memórias ancestrais.

Essas descrições podem ser pensadas – a partir do referencial conceitual da Collins – como contribuições de outras narrativas sociais e coletivas, que asseguram a produção de uma outra imagem positiva de si e do seu lugar. Pensar, então, a ressignificação de imagens do cotidiano de uma comunidade quilombola pode corroborar para as minimizações do que o senso comum pensa sobre esses lugares a partir de uma ótica de estigma e discriminação.

Quero dizer, portanto, que esses alunos e alunas que estão produzindo suas escrevivências em sala de aula – precisamente nas minhas aulas de sociologia – tendem a produzir não só relatos das suas escritas de si, mas, descrições e memórias de suas localidades. Destacando seus modos de vida, suas tradições religiosas e populares o que ocasionará em (re)construções históricas, sociais, culturais e de subjetividades das suas identidades enquanto pertencentes a comunidades tradicionais.

Essas escrevivências, memórias e imagens que estão sendo produzidas e construídas a partir do seu próprio lugar e consciência de si rompem processualmente com o pensamento colonizado e normativo com o que se foi construído sobre a ideia de negro(a) e quilombo no Brasil. O que desencadeou na construção da negação e vergonha de si, de sua imagem e memória ancestral.

3 A ENCRUZILHADA: A PEDRA DA PESQUISA DE TESE

O que nos traz à fala, aqui, é Exu. Não apenas porque Exu é a nossa questão, mas porque só podemos questionar o que já nos assediou, já se nos impôs – se interpôs – para ser questionado e na medida em que tal assédio, tal interposição, tal intermediação é o próprio

Exu: a palavra mítica da possibilidade humana de realização da vida como questão. **Exu: o mito da palavra como realização das possibilidades de pergunta e resposta no acontecer dos caminhos**⁴⁵ e, logo, o mito/a palavra da errância, do atravessamento, do através do qual viemos a ser na e a encruzilhada (orita, em iorubá) – o fazer histórico do homem, através do qual liberdade e destino se reconhecem (FAGUNDES, 2010, p. 01).

“A pedra da pesquisa de tese” – soa como uma afirmativa dramática de escrita. Em uma interpretação instantânea a compreensão seria de que há (ou houve) um obstáculo na pesquisa. Aqui, a pedra tem outro significado. Refere-se ao ponto fecundo da tese, a virada, ou revira-e-volta, da pesquisa em questão.

Inserir-se numa perspectiva de que o que estava fluindo como produção textual de análise não mais percorre pelo mesmo caminho cristalizado de pensamento. Houve, por assim dizer, uma “pedra” – percepção – de que por ali não seria o trajeto analítico.

Cabe, então, nesse raciocínio, pensar que foi um erro? Diria que não. Não se trata de certo ou errado, mas fluxos contínuos de construção de pensamento que não é elaborado de modo linear, tão pouco cartesiano. É reconhecer que o processo de análise de uma tese pode e deve ser considerado por reconhecimentos de trânsitos naquilo que decodificamos enquanto objeto de análise.

Se for pensado a partir de trânsito, de fluxo, de modo processual, então o caminho de análise apresentará idas e vindas. Voltar ao ponto de partida de uma pesquisa e reconhecer nesse movimento que aquilo que foi elaborado inicialmente não se sustenta mais – do ponto de vista teórico e/ou metodológico – é um amadurecimento ético de um(a) pesquisador(a).

Essa sinceridade nem sempre é acolhida entre os pares acadêmicos, haja vista que a falha não é reconhecida. Como a proposta de escrita desse trabalho vai num pensamento dicotômico do que é usualmente realizado, o voltar ao ponto de questão da tese me ofereceu novos caminhos a serem trilhados. Reconheci, portanto, que estava numa encruzilhada e que isso não era negativo; pelo contrário, foi o impulso que corroborou para ver o problema de pesquisa pelo avesso. Dito de outra maneira, enxerguei ao longo da escrita preparatória para o seminário de tese que o caminho em que estava – de analisar as escrevivências pelo viés da vergonha – não era coerente com os questionamentos oriundos de leituras mais aprofundadas de Fanon (2008) sobre a ideia de ser negro. Era preciso parar e voltar ao começo, ao ponto de

⁴⁵ Grifo de destaque meu.

partida; nisso, identifiquei a pedra e me pus a me diluir na perspectiva fanoniana: “(...) preciso me perder na minha negritude, ver as cinzas, as segregações, as repressões, os estupros, as discriminações, os boicotes” (FANON, 2020, p. 198).

Ao reconhecer esses caminhos, bem como sua pedra, é que capítulo traz em palavras descritas as identificações de que a forma de pensar inicialmente – e enunciadas nos dois primeiros capítulos anteriores a esse – não estavam fertilizando a análise. Estava estéril ir nesse percurso analítico porque se reproduz passivamente um jeito de olhar a sala de aula, naturaliza a posição política do(a) professor(a) e cristalizam as emoções a partir de um olhar permeado por posições fixas sobre o sujeito.

Desnudar essas observações foi como lavar as joias que o próprio mar devolveu à areia. Nessa percepção acredito estar a preciosidade desse trabalho de tese: o reconhecimento dos percursos, dos caminhos e da construção contínua de um exercício de análise de um fenômeno social. Isto é, haverá sempre indagações – ou pedras – que levarão ao início de uma pergunta de investigação. Para tanto, Exu sendo figurado com uma cabeça que carrega uma faca nela, lapidar esses questionamentos através de novas perguntas e expor respostas a partir das respostas que já foram ditas; é o mesmo que brincar com o que já foi dito. Não em um sentido de repetição, mas de retorno. Voltar ao ponto de origem. Retomar o começo, mas sem carregar o pensamento anterior. Penetrar outras questões de si e da pesquisa usando o falo de Exu, que ambigualmente é a “boca que tudo come” (FAGUNDES, 2010).

3.1 “A VERGONHA RACIAL ERA MINHA E NÃO DELES”: ESBOÇO DE AUTOANÁLISE DA MINHA PRÁTICA PEDAGÓGICA

É porque tomei dele, sem dúvida, o sentido e a possibilidade do que faço, é porque muitas vezes ele me esclareceu quando eu tentava às cegas, que eu quis situar meu trabalho sob seu signo e terminar, evocando-o, a apresentação de meus projetos. É em sua direção, em direção a essa falta – em que experimento ao mesmo tempo sua ausência e minha própria carência – que se cruzam as questões que me coloco agora (p. 78-79).

Transcrevo esse trecho de Foucault (1996) para iniciar esse capítulo, cujo título já sinaliza uma percepção de autocrítica, assim como o autor aludido acima sobre sua postura diante dos seus projetos.

Para esse alerta, assim como Foucault o fez de si mesmo, precisei compreender melhor a maneira como construía minha prática docente em sala de aula a partir das minhas identidades sociais, e, então, analisar meu discurso e roteiro didático.

A proposta desse capítulo é apresentar um esboço de autoanálise enquanto uma professora negra, que trabalhou com temas raciais em sala de aula, e desenvolveu trabalhos escolares com turmas do ensino médio que, em sua maioria, eram negros(as) e de comunidades quilombolas. Chegar às considerações que o olhar vergonhoso sobre si, bem como o engessamento do que é ser negro(a), é produto de um arcabouço teórico, cultural e político que eu vivenciei – e não eles(as) – mas que insistia, cegamente, em reafirmar enquanto uma constatação de hipótese sociológica.

3.2 “PELE NEGRA, MÁSCARAS BRANCAS NO FAZER DIDÁTICO”: O RISCO ARBITRÁRIO EM SALA DE AULA

Roteirizar os planos de aulas parece, aparentemente, uma prática natural de um(a) professor(a). Emprega-se os conteúdos, conforme as orientações e diretrizes curriculares, e executa a didática em sala de aula. Entretanto, nesse exercício comum, e quase automático, há brechas nocivas para aquilo que é planejado a priori.

Se planejo uma aula sobre um tema que mais me convém, ou tenho mais afinidade partidária, provavelmente esse roteiro de aula estará mais carregado de pulsão, subjetividade e particularidades de quem exerce o magistério.

Todavia, nesse percurso de planejamento didático e didática há uma dimensão sensível no que se refere ao uso de valor. A maneira como subjetivamente eu leio determinado assunto influenciará, em grande maioria, na maneira como vou dar a explicação desse assunto.

Trago um exemplo, a partir da minha vivência de docência, da aula de “raça, etnia e multiculturalismo”⁴⁶. Nessa respectiva aula, o meu interesse e entusiasmo foi maior. Havia uma expectativa particular para fazer dessa aula a aula do que eu imaginara ser o “despertar da consciência”.

Trouxe para a sala de aula algumas representações de pessoas negras, como Emicida e Karol Conká – ambos rappers da zona urbana e da região do sudeste brasileiro, para que fosse feita análise das letras através de vídeos com as suas canções.

⁴⁶ Livro didático “Sociologia em movimento”, Vários autores, 2016.

Ao fazer isso, não me dava conta do que estava fazendo. Acreditava que, *a priori*, estava executando uma magistral aula pelo automático pensamento – para não dizer naturalizado – de que ele e ela seriam as melhores formas de contextualizar e exemplificar o conteúdo sociológico da aula sobre raça.

Além desse entusiasmo, pensei que seria a professora “diferenciada” por levar outro gênero musical para aquele universo “interiorano”. Essa perspectiva de ser a “professora iluminada” vem muito do que maturei ao longo da minha formação acadêmica e de ativismo social. Isto é, de acreditar que há uma única abordagem de transmissão de conhecimento sobre a realidade brasileira, e que a construção da criticidade do pensamento se dá de uma única via – nesse caso particular, a partir da minha leitura do debate racial.

Para engrossar ainda mais tal paradoxo, fui surpreendida pela turma do terceiro ano da manhã, com a familiaridade dos artistas negros em destaque. A surpresa – com certo tom de frustração desse lugar de pioneirismo neoliberal – veio de imediato. Os clipes utilizados no roteiro, bem como exibidos em sala de aula, já não eram novidades. As letras das músicas já haviam sido consumidas por elas antes mesmo da existência desse plano de aula. Nada era novo, a não ser a minha surpresa de que eles(elas) também acessaram – mesmo que de modo precário pelas condições desiguais de acesso à internet – o mesmo circuito alternativo de cultura de massa.

Outras experiências como essa foram acontecendo ao longo do ano letivo de 2019. Chegando a gerar em mim a tranquilidade de debater certos temas tidos como “tabu” em sala de aula, como, por exemplo, o tema ‘aborto’.

Além dessa tranquilidade para provocar o debate durante as minhas aulas de sociologia, havia também uma aproximação de escolhas de consumo cultural. Refiro-me aqui a filmes, séries, músicas e perfis de redes sociais que se enquadram no gênero crítico e de ativismo social.

A questão, então, é a seguinte: se a maioria dos meus alunos, sobretudo do terceiro ano do ensino médio, se aproximam do meu pensamento e posicionamentos políticos no tocante às questões identitárias (gênero, raça, etnia, classe), por que iniciei a análise da minha tese enquadrando-os com o sentimento de vergonha racial?

Será que esse olhar da vergonha racial partia de mim e não deles?

A interpretação apressada das escrituras produzidas nas minhas aulas temáticas produziu um resultado que se construiu, ainda que em um curto intervalo de análise, a partir de um olhar colonizador sobre o debate racial?

Do ponto de vista do pensamento de Fanon, estou ainda com as máscaras brancas na produção de conhecimento?

Esses questionamentos foram chegando à medida que fui maturando o *feedback* do meu exame de seminário de tese a partir das críticas construtivas da banca examinadora. Após um período de reflexão e maturação, esse capítulo introduz um novo caminho de construção analítica para com meu objeto de pesquisa, que são as produções narrativas de estudantes quilombolas da Escola Santos Ferraz-AL feitas nas minhas aulas de sociologia durante o ano letivo de 2019.

Ele objetiva guiar o esqueleto da minha tese de doutorado para uma dimensão da importância do exercício de autoanálise de uma professora, cuja sala de aula é também o lugar de pesquisa sociológica. Se se propor a isso é modular, de certa maneira, uma tradição de saber fazer sociológico, logo, também é assumir os riscos e os enfrentamentos para com tal iniciativa. Entretanto, esse devir constante me faz atravessar os possíveis abalos diante dessa postura acadêmica e subjetiva de construção de conhecimento.

3.3 “NÃO DÁ PARA FALAR DELES SEM FALAR DE MIM”: A EXPERIÊNCIA VIVIDA DE UMA PROFESSORA NEGRA

Contemporâneos de Lacan⁴⁷ afirmam que ele, nos seus postulados, defendia a ocupação do sujeito leitor nos escritos. Isto é, colocar neles algo de si. Esse ocupar entre as margens textuais requer uma autoconfiança e uma liberação do pensamento orientado de quem lê, para que se possa adentrar e firmar sua presença.

Uma vez feito isso, há um lugar, agora, ocupado não só por quem lê, mas, sobretudo, de alguém que toma para si aquilo que está em estudo. Dito isto, posso me valer dessas afirmações para ratificar mais uma justificativa desse capítulo narrativo sobre as minhas vivências e experiências dentro e fora da sala de aula.

Entretanto, deve-se frisar que esse movimento coloquial não é comum dentro do fazer acadêmico sociológico. Antecipar páginas da tese para descrever as circunstâncias vividas na pré-formação textual da escrita da tese é um risco que se corre diante das normatizações do dito “rigor”⁴⁸ acadêmico perante o ofício do sociólogo⁴⁹.

⁴⁷ “As pedras de Exu: a psicanálise em Frantz Fanon e Lélia Gonzalez” – Pedro Ambra (2021).

⁴⁸ O uso das aspas é proposital com o intuito de não generalizar o que se concebeu como “o rigor”. Afinal, dentro dos paradigmas do conhecimento, também se discute o sentido dessa denominação. Sobre isso, ler “Um discurso sobre as ciências” (SANTOS, 2010).

⁴⁹ BOURDIEU (2004).

A partir de algumas leituras de trabalhos acadêmicos que obtiveram êxito justamente por essa “contracorrente” de matriz de conhecimento, no qual destaco: Cândido e etc. pude erguer a voz (HOOKS, 2019)⁵⁰ e construir um pensamento similar a partir da valorização dessas experiências vividas.

Trazê-las como uma parte do objeto a ser analisado possibilita acionar alguns pontos até então intocados para uma depuração crítica. Ou seja, não estava no meu roteiro de construção de tese o questionamento das minhas próprias práticas pedagógicas. Essa isenção de um exercício de autocrítica é muito nociva para quem exerce uma função social no mesmo ambiente onde se propõe a construir o *lócus* empírico.

Para uma melhor compreensão das razões e os desdobramentos desse caminho recém inaugurado, revelo, nas seções a seguir, como se deu a percepção crítica da minha didática; as influências teóricas que me guiaram; e o porquê da audácia (HOOKS, 2019) de iniciar o primeiro capítulo falando de mim e não deles. Tornando, assim, uma escrita não mais desencarnada do sujeito que realiza a pesquisa, mas sim, um reconvexo, uma escrita em que há sujeito no plural, e ele é quem movimenta os caminhos analíticos da feitura da tese a partir de um movimento que também é (e produz) uma cartografia⁵¹ através do corpo, do devir, do erótico e da escrevivência.

3.4 DA (DES)ALIENAÇÃO PARA UM CORPO NEGRO-DEVIR-GRAFIA

Inspirada na obra de Fanon (2018), construí esse capítulo na intenção de desnudar um corpo negro que é uma máquina de desejo e fomentação de análise e escrita dessa tese. Situar ele nesse processo hermenêutico de construção de conhecimento requer audácia (HOOKS, 2019) para erguer uma voz diante de um caminho tradição de escrita no campo sociológico.

Por que iniciar falando do meu corpo? Para que ressaltar as autocríticas das iniciais análises dessa tese? São com essas perguntas que pronuncio, aqui, uma abordagem que se envereda na desconstrução e descaminho de um fazer acadêmico tradicional e colonial de pensamento social.

O objetivo é, portanto, expressar algumas observações daquilo que, inicialmente, foi pensado na execução da tese. Mas que, após o exame da banca de defesa de seminário de tese, paralelamente com o estudo da obra de Carneiro (2005), Fanon (2008) e Gonzalez (2018), tais perspectivas analíticas foram postas em xeque, sobre o lugar onde meu corpo se situava.

⁵⁰ Indico também “A voz, a coragem e a ética feminista” de Mariléia Almeida (2019).

⁵¹ Sobre Cartografia Sentimental, ler: ROLNIK, 1989.

Vale frisar que esse capítulo introdutório não tem a pretensão de ser um estado da arte dos estudos sobre corpos, muito menos lançar mão de qualquer teorização a respeito dessa temática.

Intuo mostrar, aqui, o caminho pelo qual os exercícios de questionamento desse lugar da professora negra em uma escola estadual do agreste alagoano puderam gerar considerações críticas sobre a minha atuação em sala de aula – até então naturalizadas, para não dizer alienantes – e, sobretudo, (re)encontrar o meu corpo como uma máquina de produção do devir, que justifica toda a inclinação para a minha investigação científica e também de atuação profissional.

As considerações deste capítulo versam mais para uma abordagem pouco familiarizada para as ciências sociais, mas que – atravessando essas barreiras fixas de um único modo de construção do conhecimento – possibilitam intercruzar-se com escrituras que vêm propondo outras narrativas de produção intelectual sobre a realidade social⁵².

3.5 O QUE HÁ DE MEU NA TESE?

Enxergar o meu corpo como uma máquina de produção de devir só foi possível depois de um processo de desassossego de algumas leituras críticas. Destaco dentre elas, Fanon (2008).

A sua forma de escrita, carregada de ironia e sarcasmo, me gerou inquietações noturnas. Ler *Peles Negras, Máscaras Brancas*, depois do expediente de trabalho, causou insônia. A razão não estava pelo cansaço físico do labor, mas sim a exaustão mental do exercício psicanalítico que a leitura dele me gerava.

A escrita da Fanon é cortante, inquietante e terapêutica. Vi-me – no silêncio da minha solidão – em sessões de autoanálise, mediadas pelos parágrafos do seu texto. A cada capítulo uma síntese era feita; não no viés meramente acadêmico e de maturação de um conteúdo. Mas, sobretudo, de uma síntese de tudo que perpassa a minha existência. As leituras do Fanon provocaram um estágio de descamação a partir do momento que comecei a refletir sobre esse lugar (de si) e o lugar onde o negro deveria estar: o do “não ser”.

Paralelo a essas duas ocupações, me vi no desafio de encruzar esses caminhos. Dito de outro modo, como trazer para a escrita da tese duas situações (o meu olhar da vergonha e a percepção de autocrítica desse olhar) e fazer delas uma encruzilhada de análise.

⁵² Não ousou afirmar que há um novo paradigma de conhecimento no campo da teoria social, mas destaco como movimentos de intelectuais insurgentes que propõem, desde o final do século passado, outras abordagens, escritas, epistemologias ou até mesmo a negação de uma metodologia – como faz Fanon (2008).

3.6 DA VERGONHA AO ORGULHO: UMA ENCRUZILHADA EM CONSTRUÇÃO

Entender as armadilhas de considerar uma homogeneidade no sujeito racializado foi crucial para descortinar meu pensamento em construção diante das análises das escrevivências de estudantes quilombolas.

Chegar ao reconhecimento dessa maneira de pensar é significativo. Ainda mais quando se torna público através da ênfase da escrita. Poderia omitir esse começo de feitura de análise, mas acredito que há um prenúncio hermenêutico nisso.

Na medida em que vou me dando conta que o olhar generalizante para o meu objeto de estudo – as produções narrativas dos(as) meus(minhas) alunos(as) em sala de aula, no período do ano letivo de 2019, cujos escritos define-os como escrevivência, a partir do conceito de Evaristo (2011) – era fruto de um arcabouço teórico, social e estruturante de uma visão de mundo construída de acordo com uma hegemonia que prevalece no campo do conhecimento.

Expor esse jeito de pensar, bem como destacar minha autocrítica, vai muito para uma maneira de abordar a realidade social através de um posicionamento crítico e atuante. Quero dizer que a revelação aqui narrada está também para uma exemplificação de um processo de “tornar-se negro”, parafraseando a Lélia Gonzalez (2018).

Nós não nascemos negros, **nós nos tornamos negros!**⁵³ A gente nasce ‘pardo’, ‘azul-marinho’, ‘marrom’, ‘roxinho’, ‘mulato claro’ e ‘escuro’, mas a gente se torna negro. Ser negro é uma conquista. Não tem nada a ver com as gradações de pele. Isso foi o racismo que inventou! (GONZALEZ, 2018, p. 361).

Portanto, posso afirmar que, no cruzar desse olhar da vergonha e a autocrítica, racializei meu corpo e o meu olhar para com o campo empírico. Isso só foi possível por meio das leituras de intelectuais negros(as), em destaque: Carneiro (2005), Fanon (2008), Gonzalez (2018), Hooks (2019).

Todo esse processo descrito nessa primeira parte foi importante para repensar minha prática docente, minha posição de pesquisadora e, sobretudo, as metodologias de ensino e de pesquisa. E para falar disso, especificamente, a segunda parte da tese versa sobre os procedimentos metodológicos e os usos a partir das experiências cotidianas em sala de aula com os(as) estudantes.

⁵³ Grifo meu.

**Parte II – A encruzilhada
(metodologia)**



J. Pin

4 A ENCRUZILHADA-METODOLÓGICA DA TESE

Cruzar dois elementos dá ares de ser um movimento simples de execução e de identificação. Contudo, numa travessia acadêmica marcada por disputas internas entre os

referenciais teóricos mais usados ou os conceitos que exercem mais destaque no *hall* das tendências epistêmicas da produção científica, realizar certos cruzamentos teórico-metodológicos importuna um risco de empobrecimento analítico. A conspirar, infelizmente, o ajuizamento de que o valor do seu trabalho intelectual tende a ser atribuído pelo peso de quem você cita, e não – tanto – do que o autor diz sobre o que pesquisou ou está a analisar.

Na aversão desse fazer acadêmico que a segunda parte da tese apresentará as coalizões. As alianças defrontadas com as tentativas assertivas (ou não) de experimentações metodológicas de ensino de sociologia utilizando grupo focal (CATTI, 2005; GONDIM, 2003), temas geradores (FREIRE, 1987, 1993, 2021) e as metodologias qualitativas (LAVILLE, 1999; SANTOS, 2016) somadas ao exercício da pesquisa, a saber: etnografia (CLIFFORD, 2011; WEBER; BEAUD, 2007) e observação (BECKER, 2008).

A fim de apresentar esses cruzamentos de práticas pedagógicas com as metodologias científicas, o texto está dividido em seções. A princípio, apresento o propósito de considerar a parte da metodologia como encruzilhada; depois discorro sobre a sala de aula através de uma breve caracterização desse ambiente produtor de narrativas e de ambições de análise. Em seguida, ainda no mesmo capítulo, apresento o passo a passo dos experimentos pedagógicos de ensino de sociologia, bem como as justificativas de uso.

Nesse raciocínio, as ferramentas metodológicas da pesquisa qualitativa utilizadas nessa pesquisa estão organizadas por seções, para melhor guiar as definições e os objetivos de cada uma, a fim de comentar as razões pelas quais foram necessárias trazê-las para a realização deste trabalho. A conclusão dessa parte da metodologia – chamada de “A encruzilhada” – versará sobre a defesa dos experimentos pedagógicos praticados em sala de aula e como essas dinâmicas de ensino de sociologia oferecem possibilidades para se pensar os clássicos debates sobre didática e aprendizagem no ensino médio⁵⁴.

Em suma, as metodologias tanto de ensino como de pesquisa serão apresentadas com a intenção de mostrar seus processos de implementos e os respectivos resultados, seja no aspecto didático, através dos estímulos à interação, participação e desenvolvimento de escrita em sala de aula; seja no aspecto empírico, por meio dos levantamentos de dados – considerados neste trabalho de Discurso e de Escrivência – compondo, assim, uma encruzilhada-metodológica, em que percursos não-tradicionais se cruzam porque há, justamente, essa finalidade de

⁵⁴ É importante afirmar que esse não é o problema de pesquisa deste trabalho. Trata-se apenas de apontamentos oriundos da experiência individual de prática docente.

promover uma aposta em outras formas de pensar e problematizar as metodologias e de usar outra linguagem para falar delas.

Nessa intenção de propor outro jeito de escrever, trago a expressão “encruzilhada”, segundo a definição da filosofia africana (LOPES; SIMAS, 2021; SODRÉ, 2017), para oferecer outras reflexões teóricas e metodológicas sobre a construção do conhecimento.

4.1 PROPÓSITO DE UMA EXPLICAÇÃO METODOLÓGICA BASEADA NAS “ENCRUZILHADAS”

‘Exu matou um pássaro ontem com a pedra que atirou hoje (aforismo nagô)’

[...]

Não é seguro encarar um aforismo como evidência. Mas certamente transforma-o em fato de conhecimento, sinalizado junto a uma particular comunidade interpretativa como índice de um modo coletivo de pensamento fragmentário. Como aforismo, o enunciado está e não está isolado: há um contexto alusivo maior, do qual ele é figura indiciária (SODRÉ, 2017, p. 171-173)

A explicação do fazer metodológico deste trabalho de tese caminha na direção da perspectiva de subalternidade (GUHA; SPIVAK, 1988), porém, sem ser ordenada explicitamente por essa abordagem. Ela engole essa influência, mas cospe de outro jeito. Isto é, bebe da fonte do “*Subaltern Studies*”⁵⁵ e mistura com os fazeres e saberes dos povos e comunidades tradicionais de matriz africana a fim de expor, de um jeito diferente, as misturas, as trocas, os experimentos, os conflitos, característicos nas relações estabelecidas numa pesquisa de campo. Dado isso, o propósito de uma explicação metodológica baseada nas “encruzilhadas” – assim como fez o doutor em educação Luiz Rufino ao trazer na sua tese as peripécias de Exú e seus fundamentos para debater processos educativos, além de oferecer proposições curriculares antirracistas e decoloniais por meio da Pedagogia das Encruzilhadas (RUFINO, 2017).

sendo Exu o princípio, domínio e potência referente à linguagem como um todo, não restrita às formas discursivas, mas como a própria existência em sua diversidade. Sendo ele o dono do corpo, suporte físico em que é montado por experiências, cognições e memórias e sendo ele o princípio da imprevisibilidade e do inacabamento do mundo, **venho dizer que Exu é**

⁵⁵ Os *Subaltern Studies* designam o conjunto de trabalhos dos anos 1970 que tomaram por tarefa pensar os problemas e dilemas políticos da Índia póscolonial. Motivados pela necessidade de reescritura da historiografia indiana, um grupo de historiadores – dentre os quais o precursor mais notável é certamente Ranajit Guha – procurou pensar a Índia Colonial a partir de outra perspectiva. Para o grupo, o subalterno não era apenas o lugar produzido nos discursos históricos de dominação, mas o lugar possível para uma leitura inversa do “pensamento orientalista”, no sentido atribuído por Edward Said (CARMINATI, 2010, p. 149).

também a força motriz que concebe a educação⁵⁶ e as práticas pedagógicas. Assim, reivindicando ele como forma de educação, ele também estará a questionar sobre como responderemos aos outros nesse labor que deve primar pela ética e coletividade (RUFINO, 2019, p. 265).

Para além do reconhecimento das possibilidades de se falar no percurso metodológico daquilo que não foi exitoso, – no sentido de bem sucedido na experimentação dos métodos adotados inicialmente nas primeiras aulas de sociologia, cujas escritas não emergiram por desmotivação, na grande maioria, das estudantes quilombolas – vale ressaltar que a anunciação de Exu na escola⁵⁷ vem também de processos identitários das religiões de matriz africana e afro-brasileira no que toca suas bandeiras reivindicatórias de combate à intolerância religiosa. Portanto, são questões metodológicas que perpassam aspectos filosóficos e epistêmicos de construção de conhecimento e leitura de realidade.

Muniz Sodré, em “Pensar Nagô” (2017), nos oferece outro jeito de pensar a filosofia para além da canônica tradição grego-europeia e apresenta outros enunciados – “filosofia a toque de atabaques”, por exemplo – que conduzem a reflexões teóricas e metodológicas sobre a construção do conhecimento.

Em “Exu inventa o seu tempo” (2017, p. 171), Sodré resgata o aforismo e o põe em questão – dito de outro modo, numa encruzilhada. A intenção do aludido autor não é defender que provérbios (neste caso, o aforismo nagô) se tornem evidências científicas. Todavia, pensá-los a partir da consideração do seu contexto cultural e ontológico.

A perspectiva do autor, portanto, é tornar possível a percepção desse tipo de enunciado – Exu enquanto um aforismo – e notar suas possibilidades de uso para a construção de uma percepção ampla e complexa das relações humanas. Trata-se de uma defesa da perspectiva da cosmologia (SODRÉ, 2017; LOPES, SIMAS, 2021), que para ele é entendida como indagação

⁵⁶ Destaque meu.

⁵⁷ Para aprofundar essa temática, recomendo a leitura do trabalho de Freitas Pereira de Júnior (2020): “A partir de trechos da letra da música “Exú nas escolas”, composta por Kiko Dinucci e Edgar e interpretada por Elza Soares, o texto traz uma série de considerações sobre como nossa Educação deveria se amparar em perspectivas que são defendidas pelos estudos críticos e decoloniais. O ponto de partida é uma caracterização do Exu, deus iorubano, que na canção é trazido para as escolas como uma figura que incorpora certa primordialidade a partir de uma cosmovisão impressa no mito da formação do mundo nas religiões de matizes africanas. Essa força primordial, e a mesma potência de criação do Exu, são associadas a figuras como Paulo Freire, considerado personagem primordial e fundante do que se convencionou chamar de Pedagogia Crítica. Ao longo das reflexões sobre os trechos da canção, o artigo se opõe às dinâmicas colonialistas que promovem processos de subalternização e escravização, trazendo apagamento de sujeitos e de conhecimentos. A discussão se opõe à defesa de uma escola que privilegia um ensino conteudista e acrítico, nos moldes da chamada “Escola sem Partido” e posições afins. Ao contrário, advoga-se por uma pedagogia que apoie a diversidade e que mostre como o conhecimento que está associado à herança negra, e que na canção é corporificado na metáfora do Exu, é legítimo e potente” (JÚNIOR, 2020, p. 34-35).

mítica e filosófica sobre a estrutura do universo material. “As divindades nagôs são de fato princípios cosmológicos” (SODRÉ, 2017, p. 173).

Trazer a perspectiva das “encruzilhadas” (RUFINO, 2017; SIMAS; RUFINO, 2019) na discussão metodológica me auxiliou no reconhecimento das falhas durante a construção das metodologias utilizadas em sala de aula, bem como nas análises iniciais das redações das estudantes. Para melhor compreensão, à medida que ia analisando as escritas das alunas, tentei circunscrever uma análise do meu papel enquanto professora e as minhas práticas pedagógicas ancoradas a modelos tradicionais de ensino⁵⁸. Logo, não me isentei de me colocar em questionamento, assim como minha prática docente.

Nesse exercício de análise e observação do objeto empírico, percebi que as relações de poder (FOUCAULT, 1989; 2014) estavam presentes na sala de aula, na minha representação enquanto professora e, conseqüentemente, nas redações. Por essa razão que a abertura deste capítulo trará uma questão como enunciado: “autoanálise ou circularidade da minha docência?”, ou seja, o “erro” inicial (que não cabe, aqui, esmiuçar) de cristalizar a sala de aula, bem como as primeiras interpretações das redações, – nominadas, depois, de escrevivência – se transformaram em “acerto” por me permitir chegar em dois pontos, até então ignorados, de questionamento: i) minha atuação enquanto professora; ii) o ler-se negra.

A identificação do “erro” como um caminho de “acerto” tem influência do aforismo nagô. São expressões de um pensar africano que Nei Lopes (2005) denomina de “sabedoria dos provérbios”. Ancoro-me neles por reconhecer essa circularidade na condução da minha pesquisa de tese. Entretanto, dito de outro modo que conjuro por uma perspectiva não fixa de análise de si. Não se trata de uma reflexividade direcionada à autoanálise, cujo relato de si se sobrepõe ao erro, as precipitações analíticas e as fragilidades conceituais. Pelo contrário, trata-se de algo semelhante que o Vladimir Safatle (2017, p. 173) denominou de uma “teoria da despossessão”.

Isto é, busquei a interpelação em que o “Eu” evidenciado revela as violências e violações que corroboram para um saber fazer didático punitivo, assimétrico e imune de questionamento. Busquei, a partir desse prisma, uma escrita que não se autocensura, mas, sim, que toca nas fragilidades e vulnerabilidades sociais e subjetivas⁵⁹.

⁵⁸ Não há neste trabalho a oportunidade de problematizar os modos e os modelos de ensino que a pedagogia ou a sociologia da educação fomentaram nos iniciais modelos de ensino público do país. Para tanto, registro indicações de trabalhos acadêmicos que objetivaram esse propósito crítico, são eles: Maçaira (2017); Oliveira; Costa (2016); Bauman; May (2010).

⁵⁹ Ou seja, uma “responsabilidade”, como tratou a Judith Butler em “Relatar a si mesmo: crítica da violência ética” (2017).

O resultado desse exercício reflexivo foi semelhante ao que Max Weber dissertou sobre sua sociologia compreensiva (2004). Quis, portanto, analisar ao máximo minhas ações em sala de aula. Na oportunidade de buscar a conexão de sentido nas orientações de elaboração das redações com a finalidade dessa produção, ou seja, compreender os motivos pelos quais apostei nas redações como uma possibilidade de apropriação de um signo – a grafia – que historicamente não esteve disponível para segmentos sociais discriminados, como a escola rural e estudantes quilombolas.

4.2 A SALA DE AULA COMO MORADA EMPÍRICA: UM DEBATE METODOLÓGICO

(...) O que tem sido mais evidente é política da pedagogia – como uma atividade social em favor da liberdade e contra a dominação, como ação cultural dentro ou fora da sala de aula (...) agora, **precisamos discutir de que modo o professor é um artista ao fazer esses desvendamentos, na sala de aula**⁶⁰, ou seja, a estética da reforma libertadora (FREIRE, 2021, p.167)

Figura 23: a sala de aula da Escola Santos Ferraz



Imagem da sala de aula da Escola Estadual Santos Ferraz, em Taquarana-AL. Fonte: SEDUC, 2018. “Aluna da Escola Estadual Santos Ferraz, em Taquarana, Silvânia Argemiro, conquistou o 5º lugar entre os cotistas do curso de Letras da Uneal”, publicada em 19 de março de 2018. Disponível em < <http://www.educacao.al.gov.br/noticia/item/16407-apos-20-anos-fora-da-escola-estudante-realiza-sonho-de-cursar-faculdade> >. Acesso: 27 de fev. 2022.

⁶⁰ Destaque meu.

Adentro a análise da sala de aula evocando uma sensibilidade poética para pensar esse campo através das contribuições da ludicidade. Ir por esse viés, a meu ver, já traduz uma perspectiva de professora poeta (LORDE, 2020) – o que, aqui, inauguro chamar de professora-pesquisadora-poeta.

Porventura, essa delicadeza de olhar as experiências de uma sala de aula e, agora, traduzir em escrita, pode ser interpretado como uma afronta. Busco apresentar nas descrições sobre a sala de aula, o perfil das alunas nas 20 (vinte) turmas em que ministrei a disciplina de sociologia no ano letivo de 2019. Para tal proposta descritiva e analítica, recupero as contribuições da Antropologia de James Clifford (2011) e sua defesa da “autoridade etnográfica”⁶¹.

Reconhecer, a partir do pensamento de Clifford (2011), que a escrita e a experiência se fundem, corroborou nas minhas reflexões sobre como (d)escrever as experiências em sala de aula. Para esse estudioso americano, não há fronteiras entre escrita e experiência (CLIFFORD, 2011).

Ao pensar dessa maneira, Clifford questionou a prática etnográfica ao problematizar as diversidades de concepções de etnografia ao enfatizar os modos de representação da cultura. Para ele, a concepção e prática da etnografia está atrelada a alegoria do resgate presente no processo de escrita, isto é, na textualização. Assim sendo,

Toda descrição ou interpretação que se concebe como “trazendo uma cultura para o terreno da escrita”, movendo-se da experiência oral-discursiva (a do “nativo”, a do pesquisador do campo) para uma visão escrita daquela experiência (o texto etnográfico), está encenando a estrutura do “resgate”. Na medida em que o processo etnográfico é visto como uma inscrição (mais do que, por exemplo, uma transcrição ou um diálogo), a representação continuará a encenar uma poderosa, e questionável, estrutura alegórica (CLIFFORD, 2011, p. 85).

Em suma, dialogar com a perspectiva de Clifford (2011) sobre etnografia – reconhecendo-a como uma atividade híbrida que se escreve em meio às tensões, ambiguidades e indeterminações no próprio circuito das relações – fortaleceu as argumentações na defesa da sala de aula como um campo rico de investigações e intervenções. É sobre essa morada empírica que discorri abaixo.

⁶¹ Não se espera nessa apresentação de pesquisa problematizar as palavras-chaves da Antropologia, como “campo” e “etnografia”.

4.2.1 Padê literário com tempero etnográfico para falar da sala de aula da Escola Estadual Santos Ferraz

A criatividade – ou “a alegoria (de maneira mais forte que a ‘interpretação’) destaca a natureza poética, tradicional e cosmológica de tais processos de escrita” (CLIFFORD, 2011, p. 65-66) – está encarnada, aqui, através da evocação da divindade da comunicação: Exu. O senhor das alegrias que come padê⁶², pois ele é “o princípio que cria e interage a partir do caos” (RUFINO, 2017, p. 11). Caminhos abertos para falar destas experiências.

(...) deve-se ter em mente o fato de que **a etnografia está, do começo ao fim, imersa na escrita**. Esta escrita inclui, no mínimo, uma tradução da experiência para a forma textual. O processo é complicado pela ação de múltiplas subjetividades e constrangimentos políticos que estão acima do controle do escritor. Em resposta a estas forças, a escrita etnográfica encena uma estratégia específica de autoridade (CLIFFORD, 2011, p. 21).

Não intui, no limite deste texto, abordar as conexões de possíveis reciprocidades entre literatura e antropologia para pensar sobre pesquisa, construção e registro de dados, como fizeram, por exemplos, os trabalhos de Al Far (2014), Brandão (1982), Castro (2005), DaMatta (1993), Mead (1969), Peirano (1992), Ribeiro (1979). Trata-se, tão-só de apresentar as caracterizações de um ambiente escolar por meio de uma escrita etnográfica com criatividade literária.

Ao provocar uma escrita antropológica em uma pesquisa filiada à sociologia, recorri às contribuições de Beaud; Weber (2007) e sua defesa “por uma etnografia sociológica” (*idem*, p. 191), para engrossar as argumentações que justificam a maneira como apresento, descrevo e interpreto os dados do trabalho.

Tecer esses percursos metodológicos por meio de diálogos com a etnografia e a pedagogia da encruzilhada, trouxe fôlego, inspiração e criatividade para as descrições do ambiente da pesquisa, neste caso a sala de aula. Uma vez que há o reconhecimento das tensões, dos limites e das instabilidades que as pesquisas etnográficas correm no seu contexto de inserção de campo. Exemplos não faltam para expressar esses trânsitos de desafios que uma pesquisa percorre ao longo da sua execução – cito alguns: BECKER, 2008; WACQUANT,

⁶² É um dos alimentos destinados ao orixá Exu. Feito com farinha de mandioca ou farinha de milho misturado com algum líquido específico de acordo com a intenção da ritualística (pode ser aguardente, água potável, azeite de dendê ou de oliva, entre outros). Tempera-se esse alimento, na maioria das vezes, com pimenta. Ao pensar nessa mistura que uso a metáfora no título da seção deste capítulo, ou seja, misturar os relatos das experiências com uma escrita literária.

2002. Acrescidos também das prévias na escolha do tema a ser pesquisado, no preparo e condução da pesquisa (BEAUD; WEBER, 2007).

Reconhecer a sala de aula como um campo de pesquisa no âmbito das ciências sociais não é uma novidade (ANDRÉ, 1995; MAGGIE; PRADO, 2014). Mas se valer desse lugar para ser o trabalho de pesquisa, onde já houve um estabelecimento de interação com o ambiente a partir da prática docente, requer cautela no “modo de produção dos dados” (BEAUD; WEBER, 2007, p.14). “A etnografia não julga, não condena em nome de um ponto de vista "superior". Ela procura, antes de tudo, compreender, aproximar o que está distante, tornando familiar o que é estranho” (*idem*, p. 10).

Ainda nessa reflexão, torna-se necessário afirmar que a sala de aula descrita será feita a partir do olhar de quem já percorreu o campo antes mesmo de ter escolhido e formulado como o *locus* empírico.

Apresentarei, a seguir, a sala de aula e passos metodológicos de ensino e aprendizagem, semelhante a sensação de quem lê o conto “Venha ver o pôr do sol” da Lygia Fagundes Teles (1988), em que a leitura imagina, *a priori*, um lugar rapidamente construído pelo pensamento comum de um pôr do sol. Mas que, ao adentrar sua escrita, vai se dando conta que é um cenário não esperado. É o mesmo que reconhecer, nas descrições e análises da sala de aula, neste trabalho, que esse ambiente escolar pode ter uma aparência universal de explicação – como alguns clássicos dos estudos da sociologia da educação revelam (ALTHUSSER, 1983; DURKHEIM, 1967; LIBÂNEO, 1989; SAVIANI, 1991; TORRES, 1993; TOSCANO, 2001) – mas na verdade tem uma complexidade tão subjetiva e simbólica que aspira a curiosidade.

4.2.2 A cênica em sala de aula como metodologia de ensino de sociologia

Qual o lugar da comédia, da convivência, da excitação e da emoção? Existe muito tédio e muita ansiedade na sala de aula. Há uma luta pelo poder que se concentra no intercâmbio de linguagem. A educação dialógica oferece algum humor ou alegria? (...) o humor também desvenda a realidade com muita agudeza! (...) A luta pelo poder faz com que seja difícil brincar ou se descontraír. Você está sempre em guarda em relação aos que estão acima de você ou aos que estão abaixo (FREIRE, 2021, p. 269-270)

Figura 24: Aula e Performance sobre Juventude & Acidente de Trânsito



Print da imagem 4 publicada na rede social da Escola Estadual Santos Ferraz. Publicação feita em 29 de agosto de 2019, com a descrição “Performance desenvolvida em Parceria com a SMTT sobre os altos índices, entre jovens, de morte no trânsito @smttarapiraca @educacaoal @geesf”. (Fonte: @sf.taquarana, acesso 25 de fev. 2022).

Figura 25: Aula sobre Juventude & Acidente de Trânsito



Print da imagem 5 publicada na rede social da Escola Estadual Santos Ferraz. Publicação feita em 29 de agosto de 2019, com a descrição “Performance desenvolvida em Parceria com a SMTT sobre os altos índices, entre jovens, de morte no trânsito @smttarapiraca @educacaoal @geesf”. (Fonte: @sf.taquarana, acesso 25 de fev. 2022).

A justaposição das palavras Pedagogia e Convívio intui uma tentativa de aproximação conceitual para tratar da complexidade e dimensionalidade do que é uma sala de aula. Ouso juntar esses dois conceitos como uma audácia⁶³ afirmativa do que se pode alcançar, analiticamente, nos acontecimentos de produção de si e de saberes que são gestados nos bastidores de uma sala de aula.

Para construir essa imaginação sociológica entre a cênica e método de ensino, recorri aos aportes teóricos-metodológicos de Jorge Dubatti (2014) e a sua filosofia do teatro, que constitui o convívio como uma manifestação ancestral da cultura e que só é possível através do encontro

⁶³ Uma expressão da Bell Hooks (1995).

territorial dos corpos. Em cruzamento com Jorge Larrosa (2015) e o conceito de experiência enquanto “... algo que acontece a alguém individualmente e que, algumas vezes, pode ser convertido em um ‘canto’ que será capaz de tocar as experiências individuais de várias outras pessoas” (*idem*, p.10).

Quero considerar, brevemente, nessa caracterização de percurso metodológico, que as experiências emergentes dos acontecimentos efêmeros que ocorrem no tempo e no espaço de uma sala de aula são produto daquilo que é transmitido, assimilado e experimentado, a partir desse convívio no ambiente escolar. Essas experiências de convívio (ainda que ocorrida em um curto tempo) possibilitaram uma aproximação de abordagens densas da sociologia, como violência e morte, através do lúdico de uma cênica pode oferecer⁶⁴.

Nessa sequência de reflexão, a perspectiva de dialogicidade (FREIRE, 1987) – que ancora a fundamentação teórica deste trabalho – produzida a partir do estabelecimento de um convívio (DUBATTI, 2014) em sala de aula, onde houve presença corporal, ofereceu possibilidades de construções metodológicas de ensino, bem como de averiguação empírica.

Dito em outras palavras, as práticas metodológicas construídas, no ano letivo de 2019, deram oportunidades de experiência (LARROSA, 2015) capaz de se manifestar de maneira diferenciada em cada aluna que vivenciou as práticas lúdicas nas aulas de sociologia.

Há, nesse sentido, uma singularidade de sensações que cada um(a) experienciou durante as minhas aulas de sociologia, em 2019, e isso foi produzindo outros cantos – usando uma expressão que Larrosa (2015) faz a noção de experiência – individualmente apreendidos através das redações, dos desenhos e das oralidades.

Reconhecer todo esse movimento de criatividade no planejamento das aulas de sociologia, veio por meio da ideia de que o experienciar é parte constitutiva do sujeito (LARROSA, 2015). Para ele, só há experiência se houver o acontecimento da experiência. Acontecimento não lido como um simples fazer mecanizado. Mas, para esse defensor do papel formador da experiência, o experienciar refere-se a ideia de vivenciar certas condições que são favoráveis a possibilidade do acontecimento da experiência.

Sem essas condições a experiência não acontece. Nota-se, portanto, que os fatores da escola já ter um trabalho cultural anterior, através da companhia teatral da cidade – denominada de “Comboio de Doido” – cujo diretor da escola era o diretor dessa companhia, corroborou no planejamento para que essa experiência pudesse acontecer.

⁶⁴ Vale afirmar que essa apresentação foi realizada pela própria escola, em consonância com a orientação e roteiro textual do Igor Rizza, (ator e professor de artes que na época exercia o cargo de diretor geral da instituição). Nesse período, o grêmio estudantil, gestão 2019, tinha um coletivo de teatro escolar.

Aqui, nesta seção, me interessa apenas mostrar a influência da cênica, através do processo de construção da experiência em sala de aula, a fim de entender as motivações ou o “acontecimento da experiência” (LARROSA, 2017) que desencadearam em estímulos para a participação e elaboração da escrita dos(as) estudantes – que compõe o campo empírico dessa tese.

Ao considerar o pressuposto do Larrosa (2017) que as experiências são constituidoras dos sujeitos que a experienciam, pode-se associar, então, que o convívio (DUBATTI, 2014) é peça fundamental para a construção dessas prerrogativas a ser pensadas numa elaboração de plano de ensino, bem como de sugestões de dinâmica para a realização de grupos focais. Sem falar nas ofertas descritivas para um trabalho etnográfico.

Seguindo esse raciocínio inicial, o convívio a partir de um lugar de encontro dos corpos – nesse caso, a sala de aula – possibilita múltiplas interações fundantes para que, assim, as condições do acontecimento da experiência possam vir acontecer.

Todavia, vale ressaltar que as condições não dizem respeito a ocupação dos corpos em um mesmo território de convivência. É considerar, portanto, as mediações de influência desse convívio que foi sendo criado em sala de aula por meio da pedagogia adotada por mim, a professora⁶⁵.

Pensar, em suma, o acontecimento das experiências emergidas durante as aulas que resultaram nas produções de textos escritos – sobretudo as redações de estudantes quilombolas, que serão, na terceira parte da tese, especificadas na medida em que a lapidação das análises forem ocorrendo, e que possibilite desdobramentos amplos sobre a compreensão da sala de aula e as suas insurgentes demandas analíticas. Ainda sobre essas experiências, destaco, nos próximos parágrafos, a experiência e experimentação dos grupos focais em sala de aula.

4.3 GRUPO FOCAL ENQUANTO METODOLOGIA DE ENSINO E DE PESQUISA: DESCRIÇÃO E ANÁLISE

Vale ressaltar que o grupo focal é mais um recurso metodológico científico e o seu uso apresenta-se de forma pertinente nas ciências humanas, em especial nas ciências sociais, ora por oferecer uma fonte de informação em pesquisas científicas (como se sucederam nas décadas de 1970 e 1980 em áreas particulares e em processos de pesquisa-ação), ora por ser um rico

⁶⁵ No caso, aqui em análise, as minhas aulas de sociologia no ano letivo de 2019.

instrumento técnico nas investigações de pesquisas qualitativas, uma vez que seus resultados produzem-se pela dinâmica interacional de um grupo de pessoas (GATTI, 2005).

Desse modo, a aplicação dessa técnica no nosso trabalho de extensão possibilitou fazermos um levantamento qualitativo sobre as percepções dos(as) estudantes diante de determinadas temáticas lançadas na sala de aula. Suas opiniões foram demonstradas no papel através das redações produzidas durante a aula de sociologia

Esse procedimento é justificado por decorrência de que o foco da análise empírica (os dados obtidos com o grupo focal) “são as opiniões surgidas a partir do jogo de influências mútuas que emergem e se desenvolvem no contexto dos grupos humanos” (GATTI, 2005, p. 43).

Além disso, tive o cuidado com o registro das falas expressadas no decorrer da dinâmica do grupo focal, pois elas continham ricas informações para o processo de compreensão e interpretação sobre o tratamento do tema proposto ao grupo, ou seja, as turmas, bem como na construção de um corpus detalhado do processo vivenciado por eles.

Os temas mobilizados foram de acordo com os conteúdos do livro de sociologia e, em certas situações, com acréscimo de algo lúdico para facilitar os grupos focais e os temas geradores. Por exemplo, o uso de mídias por meio de música, vídeo, meme, entre outros; além de produções literárias (conto, poesia, crônica). As imagens, a seguir, mostram um pouco da dinâmica e interação que esse procedimento metodológico permitiu acontecer em sala de aula.

Figura 26: Grupo Focal: temas da sociologia



Material de auxílio aos temas do grupo focal realizado com a turma do 3º ano A, no dia 01 de novembro de 2019. (Fonte: acervo pessoal, novembro de 2019).

Esse grupo focal foi direcionado a turma do 3º ano A, turno matutino, sobre os “temas da sociologia”, com a justificativa de fazer uma revisão dos temas de sociologia que são abordados no ENEM.

Como se observa na imagem 26, o material de leitura complementar ao livro didático de sociologia foi selecionado por mim. Foram revistas temáticas (por exemplo, as revistas da CULT, ISTO É, SOCIOLOGIA) sobre alguns dos temas que elenquei como questões da sociologia: violência, gênero, racismo, desigualdade, entre outros retirados do meu acervo pessoal. (como se observa, abaixo, na imagem 27).

Figura 27: Aluna com o tema do grupo focal: “racismo”



(Fonte: acervo pessoal, novembro de 2019).

O procedimento desse grupo focal foi simples. Orientei a turma⁶⁶ a formarem grupos de 5 a 6 pessoas e, aleatoriamente, dividir um tema por equipe. Para cada equipe seria entregue o material de consulta (as revistas citadas) e as balas⁶⁷. Ao final, fazíamos a socialização da aprendizagem de cada tema e a troca de experiências que cada uma teve com a temática – sendo essa parte facultativa, pois não havia obrigatoriedade para a fala.

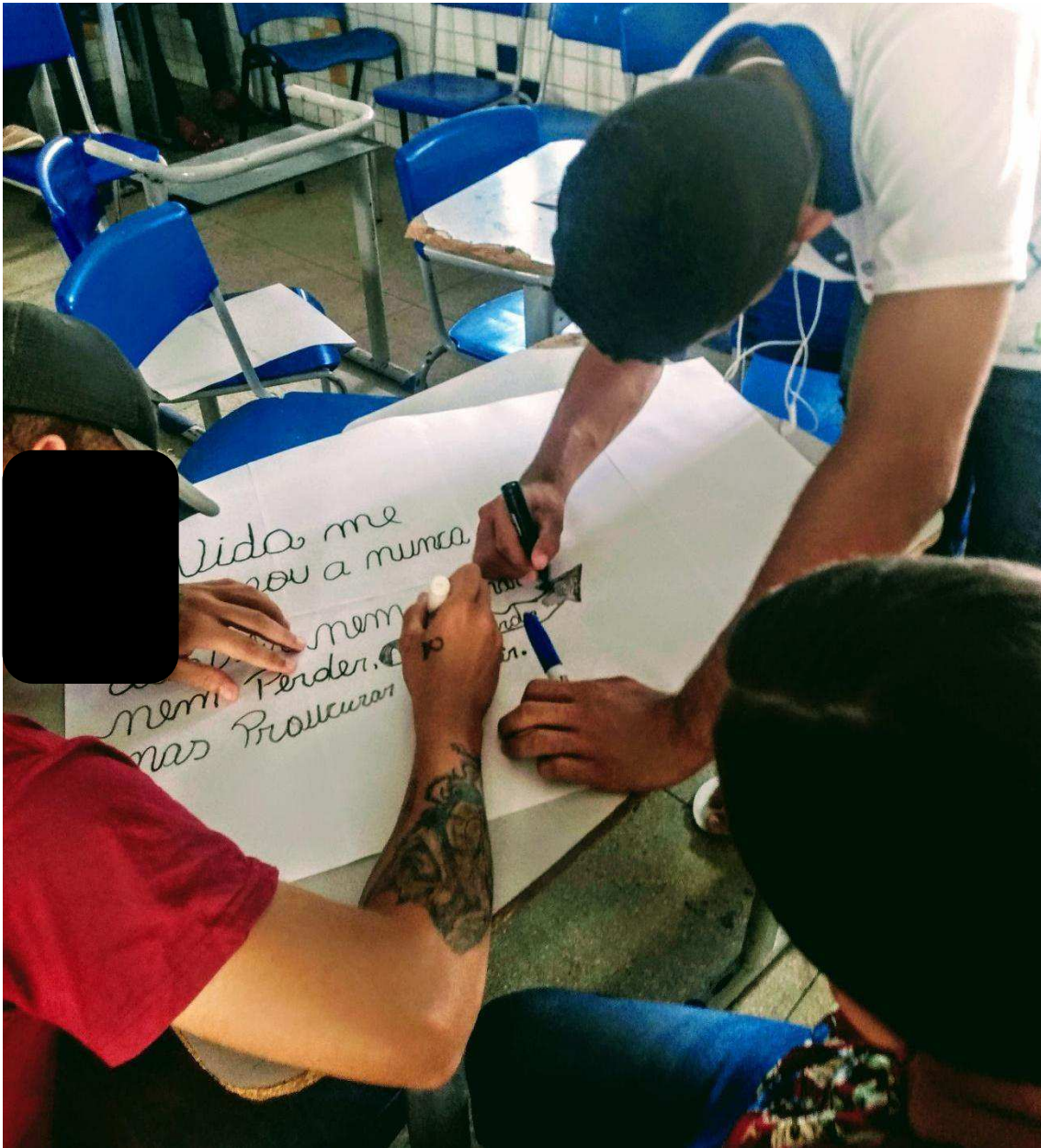
Outra experiência de grupo focal foi com a temática “Sociologia Urbana e a Desigualdade Socioespacial”. Desta vez, a turma escolhida foi a do 1º Período do EJA, turno vespertino. Essa turma se tornou, naquele período de ensino, a mais problemática. Semelhante a caracterização que o Carlos Rodrigues Brandão mostrou no seu texto “A turma de trás” (1986). A turma “do fundão”, descrito etnograficamente pelo autor, se apregoava a essa turma alvo da metodologia do grupo focal.

Apesar dos desafios em tentar envolvê-las na dinâmica do grupo focal, fui percebendo que a prática do desenho como forma de socialização do tema em foco possibilitou o engajamento delas para a execução do tema proposto.

Figura 28: Realização do Grupo Focal “Sociologia Urbana e Desigualdade” (parte I)

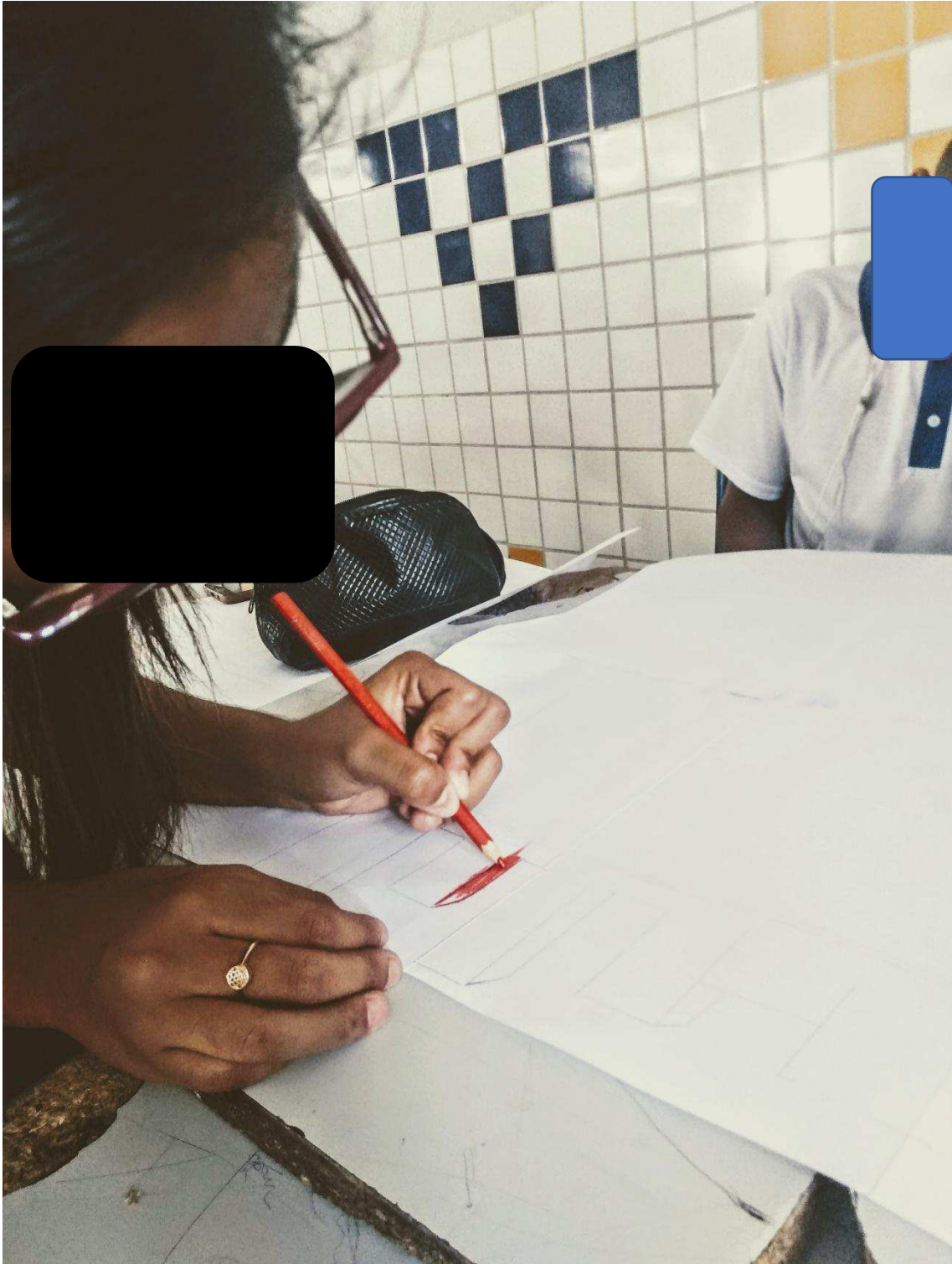
⁶⁶ Essa turma tinha 45 estudantes matriculadas, mas só frequentavam de 27 a 30 alunas, chegando a ter uma aprovação de 22 estudantes.

⁶⁷ É importante destacar que na realização dos grupos focais eram distribuídos doces e confeitos na sala de aula. Na reta final do ano letivo, fazíamos sorteio ou premiávamos a aluna que obtivesse a melhor nota na disciplina de sociologia, com algum livro literário. Acredito que essa prática pode estimular e envolver a turma com a disciplina.



(Fonte: acervo pessoal, novembro de 2019).

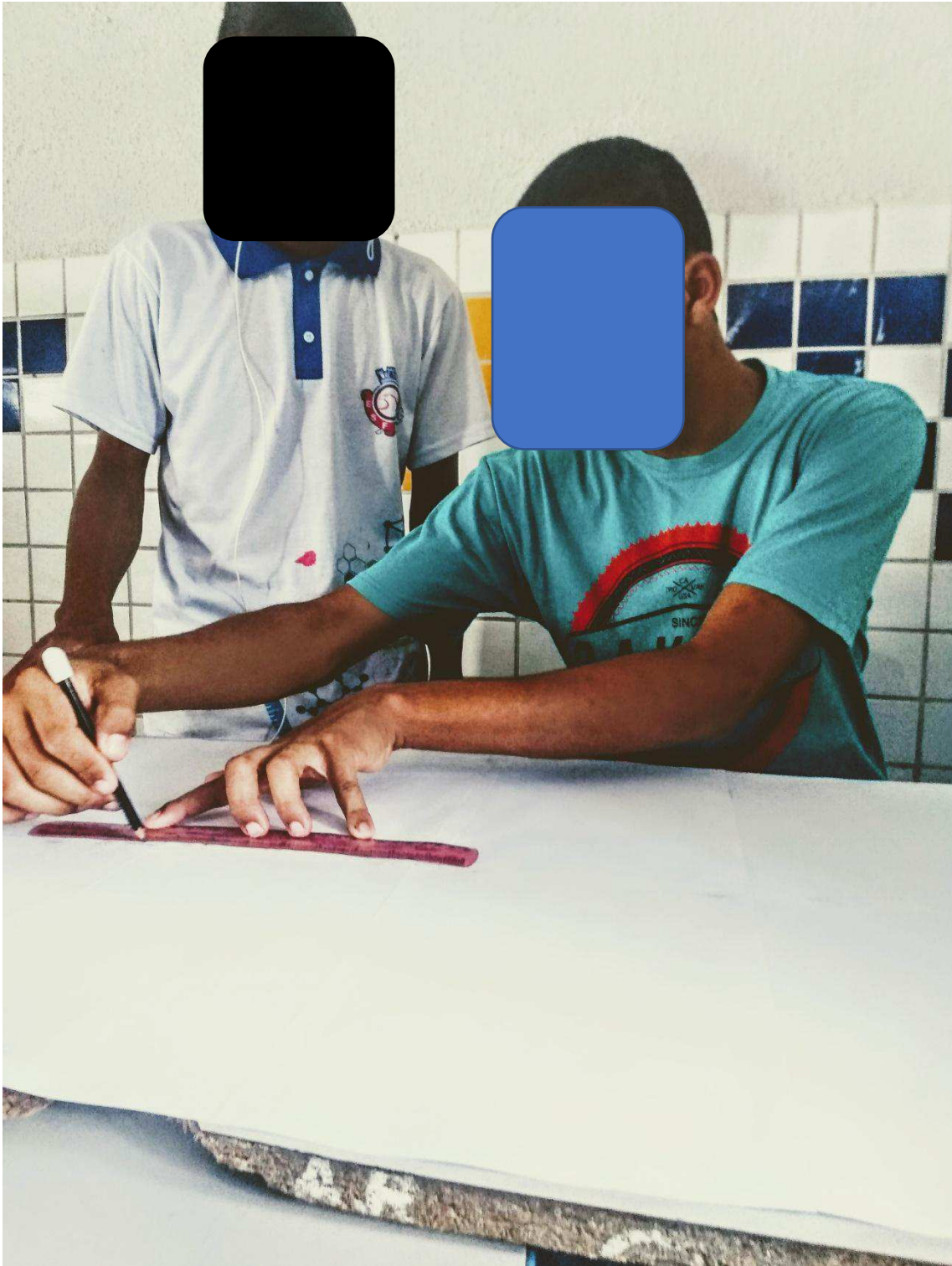
Figura 29: Realização do Grupo Focal “Sociologia Urbana e Desigualdade” (parte II)



(fonte: acervo pessoal, novembro de 2019).

Pela Imagem 30, a seguir, nota-se uma pré-disposição para a realização da dinâmica do grupo focal. Estavam empolgadas para desenhar e sobretudo descrever em traços e/ou palavras sua compreensão do que o conteúdo daquele tema lhe ofereceu apreender.

Figura 30: Realização do Grupo Focal “Sociologia Urbana e Desigualdade” (parte III)



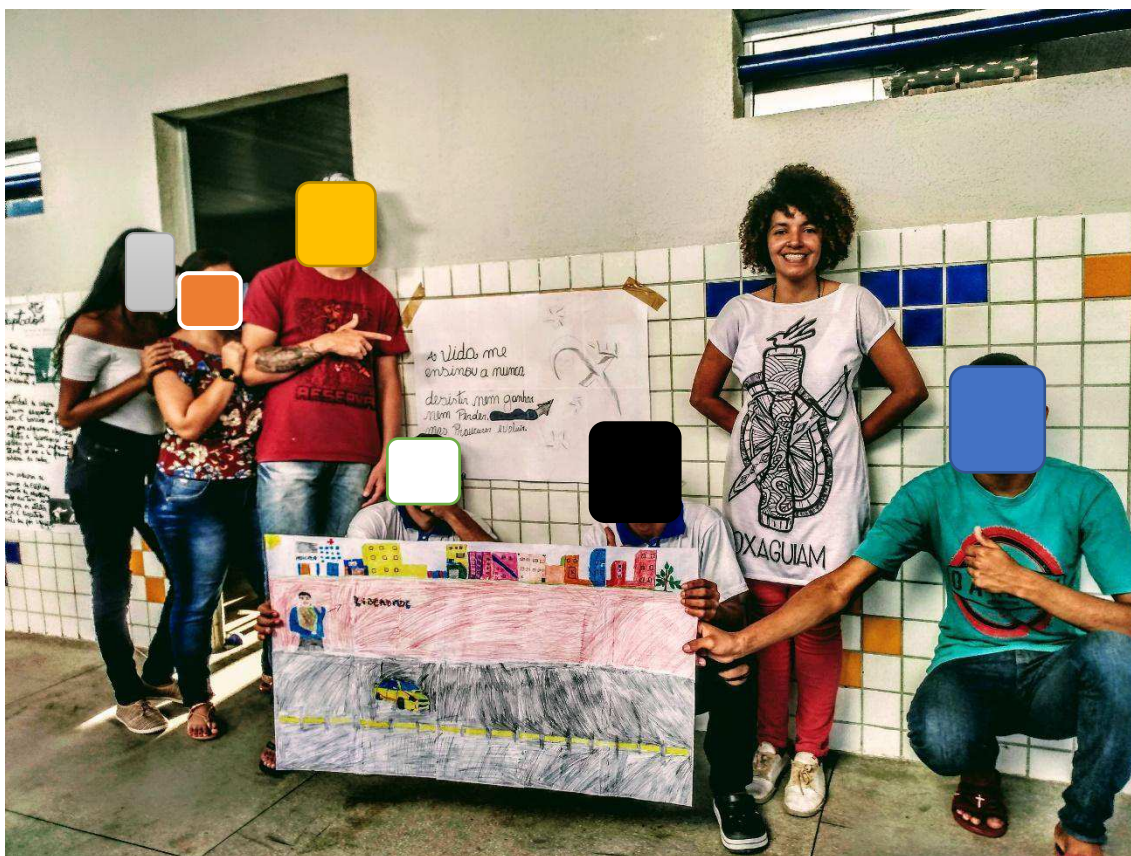
(Fonte: acervo pessoal, novembro de 2019).

A culminância dos resultados, através da exposição dos cartazes, no final do grupo focal foi satisfatória. Chamo a atenção para a frase escrita de um aluno negro que morava no perímetro urbano da cidade, bairro “Colinas”. Essa região, naquela época, era reconhecida pelo

senso comum da cidade como um "bairro marginal". Ao perceber que ele escreveu “cultura do medo”, hoje, posso interligar essa frase, ainda que não alcance o sentido que ele fez naquele momento, com as reflexões da Teresa Caldeira em “Cidade de Muros...” (2000).

Última imagem de exemplo de grupo focal (Imagem 31) traz para a reflexão o desenho que expõe uma viatura da polícia – inclusive, a cor do carro é a mesma da realidade local, cujo nome popular se entrelaçou com o dizer comum de: “cuidado com amarelinha” (referindo-se a viatura da polícia militar do estado de Alagoas).

Figura 31: Socialização da produção do Grupo Focal “Sociologia Urbana e Desigualdade”



(Fonte: acervo pessoal, novembro de 2019).

Em suma, realizar a metodologia de grupos focais na disciplina de sociologia foi de suma importância do ponto de vista da didática e da aprendizagem. Além disso, permite construir possibilidades de entrelaçamento com os desenhos e frases feitas nos cartazes. Um esforço analítico que não fora esgotado nesse trabalho, mas que, entretanto, registra outra oportunidade de se pensar as práticas de ensino, bem como os mecanismos de trabalho de campo.

Os pesquisadores encontram nos grupos focais uma técnica que os ajuda na investigação de crenças, valores, atitudes, opiniões e processos de influência grupais, bem como dá suporte para a geração de hipóteses, a construção teórica e a elaboração de instrumentos. Trata-se de uma técnica que pode ser usada quando o foco de análise do pesquisador é o grupo (GONDIM, 2003, p. 159).

Distinguindo os limites e os riscos desse tipo de abordagem metodológica, é inegável o reconhecimento de ofertas de investigação, interação e experimento com trabalho coletivo. Como afirma Sônia Gondim (2003, p. 160): “Há muito caminho a se percorrer para superar as inúmeras dificuldades que impõem limites à análise grupal”.

4.3.1 A poesia como didática nas aulas de sociologia

Toda vez que falo sobre esse tema fico dividida entre dizer: tudo bem, é assim que dou essa aula específica em determinado dia, estava chovendo, a aula funcionou/não funcionou... Em contrapartida, para lidar com o que considero ser mais fundamental do que qualquer técnica - porque a técnica varia conforme múltiplos fatores -, o exercício que escolho para um dia chuvoso com o mesmo grupo é diferente do que o que eu escolheria se fosse um dia bonito, ou no dia seguinte ao assassinato de uma criança negra por um policial, pois, não se enganem, esses climas emocionais são minuciosamente absorvidos e metabolizados pelas crianças. Então, mais do que uma técnica, acredito ser fundamental a minha percepção como um todo. **A poeta como professora, a humana como poeta, a professora como humana.**⁶⁸ Elas me parecem a mesma (LORDE, 2020, p. 103).

Ainda há pouco tempo, em *Sister Outsider* (2009), a escritora caribenha-estadunidense Audre Lorde textualiza seu lugar de fala enquanto professora e poeta. Não se tratava de um esboço de manual de ensino, mas, sim, escritos reflexivos de suas experiências enquanto professora, negra, lésbica, feminista e poeta. Para ela, as experiências cotidianas são potencialmente importantes para se abordar em sala de aula e estimular uma escrita que narre sua existência. Afirmava ainda:

(...) comunicar é ensinar - tocar - realmente **tocar outro ser humano é ensinar** - escrever poemas de verdade é ensinar - cavar boas trincheiras é ensinar - viver é ensinar. Sinto que o único estado humano em que não se ensina é no sono, e essa é uma propriedade que o ato de dormir tem em comum com a morte (LORDE, 2020, p. 104).

⁶⁸ Destaque meu.

Sua insistência em valorizar os aspectos vividos, ainda que marcados por percursos de sofrimento existencial ou da vida precária, tornava inflamável uma escrita em que essas marcas pudessem ser ditas. “A transformação do silêncio em linguagem e ação é um ato de revelação individual, algo que parece estar sempre carregado de perigo” (LORDE, 2019, p. 29).

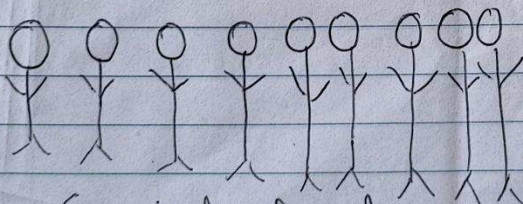
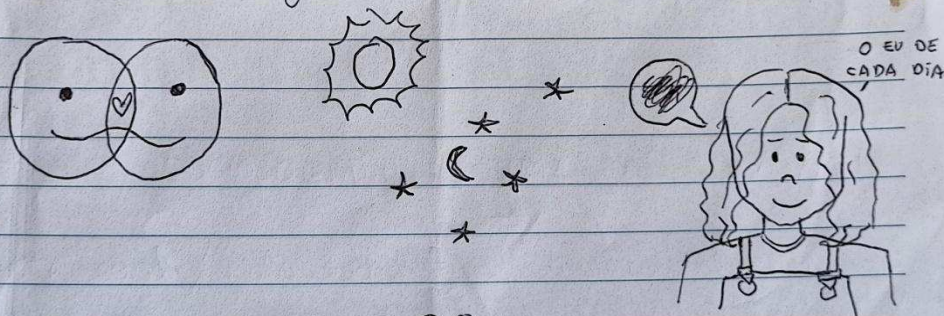
Em outro texto, Lorde defende a necessidade de falar dos sentimentos e das emoções. Dar corpo às emoções foram elucidadas por Lorde como também um exercício pedagógico. Pois, para ela, escrever era escudo de combate às imposições sociais – “Eu sei, no entanto, que se eu, Audre Lorde, não definir a mim mesma, o mundo externo certamente vai” (LORDE, 2009, p. 156).

Ensinar através da sensibilização da poesia foi uma prática que experimentei durante as minhas aulas de sociologia. Trazer a literatura como ferramenta didática possibilitou a construção de técnicas de ensino voltadas para o desenvolvimento da escrita durante as aulas de sociologia, aproximando conceitos sociológicos com a realidade social e subjetiva das alunas. O resultado de todo esse esforço – na contramão do que se tem de parâmetros referenciais de ensino (BRASIL, 2006) – foi a identificação de escritas livres para falar do seu cotidiano, das suas emoções naquele contexto de atividade escolar, bem como na autonomia de utilizar o desenho como narrativa pessoal.

A única mediação durante esse exercício sociológico feito em sala de aula foi através de leitura coletiva ou recital de poesia escolhido avulsamente sobre o tema trabalhado conforme o conteúdo de sociologia. Para melhor compreensão desse processo metodológico, podemos identificar na redação abaixo (Imagem 32) essa transcrição de sensações e percepções sobre si e sua vida social que uma aluna quilombola produziu no início do 3º (terceiro) bimestre de 2019, período de fortes chuvas decorridas do inverno.

Figura 32: Redação sobre suas férias durante o Recesso Junino

Medo. O sentimento predominante em toda minha vida, a ansiedade de não saber se sou capaz de alcançar tudo o que sonho. As vezes, penso em desistir, penso se todos os meus sonhos não estariam mais felizes sem mim? acho que estrago sempre tudo, e gostaria de poder fazer todos mais felizes, mas nem eu me sinto bem, mas estou tentando cada dia, eu acordo e vejo o sol, vejo as pessoas que amo, amo ser a chuva caindo, o café sendo feito, as músicas que mais gosto tocando, me pergunto se não é isso que realmente importa, estar aqui fazendo o que gosto mesmo passando e sentindo tantas coisas. Eu sei que sou capaz de tudo, porque no dia em que estava sentindo tanta dor, fui capaz de servir, e comecei ouvir minha música favorita do NCT127: "Love não possui limites, na cidadezinha eu tenho uma chance". - limites



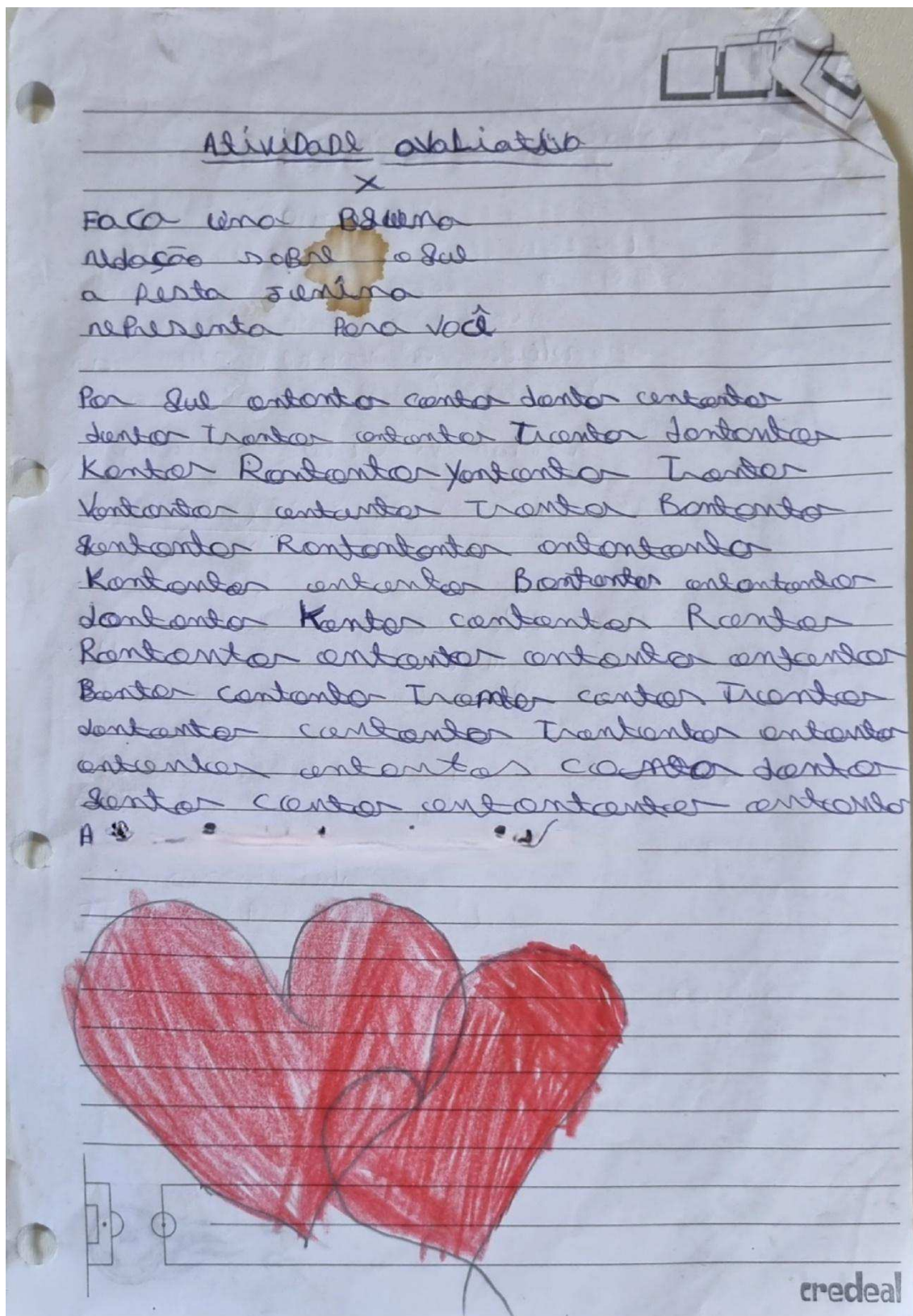
(queria desenhá-los melhor, mas não eles, kkkk)

NCT127 é um grupo meu favorito, ~~que~~ tem coisas que me dão força.

ACHO QUE CONSIGO, SE EU TENTAR POR MAIS UM DIA...



Figura: 33 Redação sobre a Festa Junina e o que ela representa para você



(Redação de uma aluna com deficiência intelectual, do 1º período do EJA, turno vespertino, moradora da comunidade quilombola Passagem do Vigário, junho de 2019).

Observa-se na Imagem 33 que a escrita da aluna com deficiência intelectual não contém coerência na repetição das palavras de difícil decifração. Entretanto, na avaliação dessa atividade escolar, ela foi aprovada porque usei como critério avaliativo a expressão da linguagem e suas múltiplas formas de exprimir um significado, seja ele através de palavras, desenho ou cores. Julguei avaliar que a aluna, na sua peculiaridade, colocou no papel o que ela compreendia enquanto sentimento – ou explicação – do que corresponde para si o período de festejo junino⁶⁹.

Esse tipo de avaliação, diante das produções de alunas com deficiência intelectual ou cognitiva, tem influência do pensamento da médica psiquiatra alagoana Nise da Silveira⁷⁰. Em “O mundo das imagens” (1981) ela ressalta a importância de considerar a imagem (pintura) enquanto associações verbais.

Não nos preocupamos em fazer o debulhamento da imagem simbólica, ou dissecá-la intelectualmente. Nós nos esforçamos para entender a linguagem dos símbolos colocando-nos na posição de quem aprende (ou reaprende) um idioma (SILVEIRA, 1981, p.02).

Portanto, algo está dito entre os traços e as cores que escapa a lógica da interpretação e, portanto, “se abre a porta para o mundo intrapsíquico, mundo intenso e rico de significações” (SILVEIRA, 1986, p. 06). No caso da aluna supracitada, no meu entender, a festa junina representa entrelaçamento de afeto, simbolizado na união de dois desenhos de corações vermelhos. Se há sentimento no texto, há poesia.

4.4 ROTEIRO DE AULA E O USO LITERÁRIO

“Não há professores de poesia”, afirmou Wislawa Szymborska no seu discurso do Nobel, em 1996. Ao que parece, essa frase expressa a não categorização de uma profissão. Sendo ela uma estudiosa da literatura e da sociologia, posso considerar que aprendeu o sentido de professora e de poesia para além da caracterização burocrática do ofício de um acadêmico.

A polonesa discursou poeticamente os sentidos de quem se debruça a realizar um trabalho – seja ele qual for – pela motivação da inspiração⁷¹ e socializou que esse estado criativo não é dotado de privilégio ou superioridade. Na verdade, segundo ela “existe, existiu e sempre

⁶⁹ Tema gerador da aula que antecede o recesso escolar do primeiro semestre de 2019.

⁷⁰ Nise da Silveira: uma psiquiatra rebelde (GULLAR, 1996).

⁷¹ A autora também reconhece as condições de trabalho que inviabilizam a satisfação no labor que realiza.

existirá um grupo de pessoas a quem a inspiração visita. São todos aqueles que escolhem conscientemente seu trabalho e o fazem com amor e imaginação” (SZYMBORSKA, 2016, p. 323-324).

Aproprio-me da palavra inspiração para explicar a elaboração dos roteiros das aulas de sociologia com o uso da poesia. A primeira justificativa se dá por ordem pessoal, já que a literatura sempre compôs minha trajetória. E, a segunda, tão importante quanto, foi a escolha dessa prática pedagógica por decorrência das observações iniciais das turmas.

Não utilizei textos literários nas turmas dos segundos anos. A poesia como abordagem de ensino de sociologia só ocorreu nas turmas de 1º e 3º ano do ensino médio, porque queria compreender o universo de percepções de quem chegava pela primeira vez à escola – ou seja, as turmas de 1º ano – e de quem estava no último ano do ensino médio – as turmas de 3º ano.

Acreditava que essa temporalidade poderia me oferecer um leque de análises e assimilações sobre o que elas pensavam acerca do contexto educacional que estavam inseridas, principalmente, as alunas de sítio e/ou pertencentes às comunidades quilombolas.

Havia em mim essa curiosidade de investigação – sem grandes ambições analíticas – sobre como estava sendo para elas a migração de uma escola do ensino fundamental, que na maioria das vezes são situadas nos povoados adjacentes de onde moram, para a única escola de ensino médio da cidade: a Escola Estadual Santos Ferraz. Já que, a depender da localização do sítio ou quilombo, só era possível chegar à escola por meio do transporte público escolar.

Sendo assim, apostei em trazer alguns textos literários que possibilitam conexões com os conteúdos da disciplina, cuja temática teria como indicativo de avaliação da aprendizagem (ou não) a elaboração de uma redação. Por exemplo, para o plano de aula⁷² “Cultura e Vida Social”⁷³, utilizei um fragmento do texto “Para tingir a escrita de brilhos lentos e silenciosos (troca de cartas)” do escritor angolano Ondjaki (2007, p. 60). Esse autor foi abordado em sala de aula mais de uma vez através das escolhas de trechos ou contos curtos retirados dos seus livros “Os da minha rua” (2007) e “O céu não sabe dançar sozinho” (2014). Ondjaki oferece, a meu ver, inspirações para pensar e escrever o cotidiano com sutileza.

Ao trabalhar a leitura de alguns trechos dos textos citados, explicava os conteúdos através do destaque de alguns versos lidos em coletivo com a turma – ou escrevia no quadro branco algumas palavras retiradas das obras – para expor com mais ênfase as aproximações

⁷² Para melhor visualização do relatório de registro de conteúdo da disciplina de sociologia, durante o ano letivo de 2019, disponibilizarei na seção de Anexo da tese.

⁷³ Unidade 2 – Cultura e Sociedade: cultura, poder e diversidade nas relações cotidianas (VÁRIOS AUTORES, 2016, p. 61), do livro didático de sociologia.

com o conteúdo da aula. Posterior a essa prática, direcionava-as a escrever na folha do caderno uma pequena redação sobre seu modo de vida, suas relações (ou ausência de contato) com a comunidade, suas características culturais, entre outros exemplos, que estavam relacionados à abordagem da aula.

A depender do conteúdo temático, cuja forma avaliativa de aprendizagem era a produção de texto, utilizava músicas que envolviam o tema do grupo focal escolhido para aquela turma. Por exemplo, quando o tema a ser focado era sobre práticas discriminatórias a partir do marcador de raça, levei canções que abordam essas questões, como as composições de Bob Marley, Edson Gomes, Elza Soares, entre outras artistas que tratam de temas raciais em seus álbuns musicais.

É importante ressaltar que, nas minhas inflexões sobre minha prática, me questionei até que ponto atribuir a produção da redação como critério avaliativo não estava de alguma forma remetendo aos dispositivos de controle (FOUCAULT, 2012) e ao exercício do vigiar e punir (FOUCAULT, 2010). Para escapar dessas mediações punitivas e não correr o risco de cair nas armadilhas da pedagogia da pergunta (FREIRE; FAUNDEZ, 2017), tirei dos meus planos de ensino de sociologia o critério de avaliação das redações. Elas passaram a ser orientadas não como finalização da aula e, portanto, avaliação de aprendizagem do conteúdo. Mas, sim, como constituinte da aula em si. Isto é, como componente das discussões direcionadas pelo livro didático em conjunto com o uso de outras abordagens – poesia, música, pintura, meme, texto teatral, vídeo e desenho.

Dito de outro modo, as redações deixaram de ser critério obrigatório de avaliação para se tornar um Diálogo⁷⁴ (FREIRE, 1981, 1993, 2021) realizado a partir da liberdade de escolha da aluna. A estudante escrevia (ou não) seu texto.

Em suma, fui percebendo que ao estabelecer essa autonomia na elaboração da redação, os textos/desenhos estavam mais abertos no que se refere às descrições de suas emoções, realidade e desabafos. Sem a obrigatoriedade da escrita, quem produzia parecia escrever como quem tomava a palavra para si. Sem mediações ou preocupações de fazer uma escrita correta ou passível de aprovação.

As redações que foram sendo coletadas, após se tornar facultativo a elaboração, apresentaram maior intimidade por parte de quem escrevia. Desenhos, frases que lhes inspiravam, desabafos de conflitos familiares ou existenciais ganhavam a tônica. Assim como

⁷⁴ A palavra “diálogo” foi escrita com a primeira letra em maiúsculo por reconhecê-la como um conceito. A mesma será melhor revisitada, a partir da sua definição, na parte III da tese.

as descrições das dificuldades de escrever ou falar de si – como foi perceptível nas redações de alunas negras e/ou oriundas de comunidades quilombolas.

Por começar a perceber essas sensibilidades emergentes em frágeis papéis destacados do caderno, com escritas que fugiam ao rigor linguístico e, em certas situações, grafadas com a esferográfica que tomara emprestada da colega ao lado, ou do único lápis – de duas pontas –; essas estudantes tentaram transpor para o papel suas histórias (ou estórias), suas emoções, seus imaginários sociais, projetos de vida e, até mesmo, a frase “*não sei falar de mim professora*” (sic).

A repetição dessas narrativas, coletadas durante 50 (cinquenta) minutos de aula – ou até menos, a depender da agitação da turma – que ocorria uma vez por semana, me fez querer entender aquilo que era dito e como essas percepções foram sendo construídas. Além de questionar de que maneira meu papel enquanto professora influenciava nesse desenvolvimento textual e apreensão da realidade em que elas viviam. Como a sociologia pode explicar a sociologia que era dada ali para aquela juventude urbana-rural? Quais experiências são identificadas na escrita das alunas, principalmente quilombolas?

Então, imersa nesses questionamentos internos, desaguei para as veredas científicas a fim de conhecer melhor, e com mais preparo investigativo, o que essas redações ofereciam de possibilidades de expressões de si e sobre o outro. Nesse caminho – já apresentado na primeira parte da tese – me deixei ser guiada pelas paixões da pesquisa de campo (WEBER, 2000). Não uma paixão inerte, que asfixia sua individualidade, como se ler em “O pastor amoroso” de Alberto Caeiro (PESSOA, 1993)⁷⁵.

A paixão pungente dessa pesquisa de fôlego foi semelhante a mitologia que versa sobre a divindade Obá (itã⁷⁶) – uma guerreira que movida pela força das paixões cortou uma das suas orelhas para conquistar sua cobiça amorosa. Tornando-se assim, ao ouvir mais suas emoções do que as vozes externas. Foi com essas inspirações que insisti com esse trabalho, sem perder de vista o olhar científico, e, ao mesmo tempo, me aventurando nessas experiências e experimentações de acertos e fracassos. Reconhecendo que “(...) a inspiração, seja ela qual for, nasce de um incessante ‘não sei’” (SZYMBORSKA, p. 324, 2016).

4.5 A METODOLOGIA QUALITATIVA

⁷⁵ “Não sei bem o que quero, nem quero saber o que quero/ Quero só pensar nela” (PESSOA, 1993, p. 102).

⁷⁶ Sobre as experiências dos orixás, ler Berkenbrock (2018).

Há uma preocupação e controvérsia dentro do universo acadêmico para com a alta credibilidade oferecida aos dados coletados em trabalho de campo, em que se dá muito valor como evidência a conclusões obtidas (SANTOS, 2016). Nesse viés, é importante manter o controle sobre a frequência e distribuição do fenômeno social, assim vale explicitar os contextos das observações além da descrição minuciosa do objeto estudado (BECKER, 1994).

Mesmo reconhecendo os riscos de usar a metodologia qualitativa em pesquisa sociológica, mediante a dificuldade de analisar sistematicamente os dados e, principalmente, por reconhecer que tal metodologia está entrelaçada por interação, através da relação pesquisadora-pesquisada, é que busquei a Vigilância Epistemológica (BOURDIEU; CHAMBOREDON; PASSERON, 2010). Isto é, lançar os cuidados científicos com a sociologia espontânea, sociologia caracterizada pelas pré-noções, as ilusões do senso comum e do profetismo.

Nesse sentido, procurei estabelecer na construção do meu modelo analítico recortes específicos de algumas das ferramentas da metodologia qualitativa, das quais achei pertinente conforme o objetivo proposto da pesquisa, como o uso da Observação Direta.

A prática da observação⁷⁷ dos(as) alunos(as), bem como das interações sociais que ocorriam na sala de aula, foi um dos primeiros passos no meu procedimento metodológico. Essa prática me ofereceu o alcance para obter dados importantes para compreender as dinâmicas sociais que ocorriam em sala de aula, identificar os conflitos que emergiram por ordem do discurso, notar aspectos socioemocionais dos(as) estudantes, além de enriquecer minha prática docente e de pesquisadora por meio da inserção de campo.

Entretanto, torna-se necessário afirmar que essa observação descrita acima não se assemelha à ideia de um olhar observador blindado de contato com as pessoas observadas ou isenta de interação com o ambiente social. Pelo contrário, mesmo atenta ao rigor científico, foi preciso abertura de diálogo, aproximação com a turma para, assim, ganhar a confiança deles(as) para que sua escrita fosse produzida pela perspectiva do se sentir à vontade para dizer determinadas coisas e situações.

Pensar essa observação através da aproximação, contato e convivência com aquilo que está investigando, vem de um pressuposto epistemológico. Isto é, com base em Christian Laville (1999, p. 176): “a observação como técnica de pesquisa não é contemplação beata e passiva; não é também um simples olhar atento. É essencialmente um olhar ativo sustentado por uma

⁷⁷ A utilização da Observação Direta é uma das fontes de informações mais corriqueiras nas ciências humanas (LAVILLE, 1999).

questão e por uma hipótese”. Portanto, esse primeiro procedimento metodológico foi crucial para que outras metodologias pudessem, também, ser praticadas em sala de aula.

4.5.1 Pode um diário de memória de uma professora ser informação de pesquisa?

Na tradição africana, a palavra é portadora de força - axé. Contar as histórias dos antepassados é também transmitir a força deles. Saber a tradição é estar protegido, fortalecido para “continuar ser aquilo que é e acredita ser”. A memória e o relato da história se transformam em lição, explicando o mundo e orientando a vida (EVARISTO, 2008).

Se a memória pode ligar acontecimentos, a palavra oferece o registro reconstruído do que se recorda. Há, aqui, o reconhecimento das imperfeições que um trabalho de memória pode oferecer a um trabalho acadêmico. Todavia, o avesso da possibilidade do erro se volta para a probabilidade assertiva que tal caminho metodológico pode oferecer no enriquecimento dos detalhes descritos de um contexto possivelmente fértil de ações capazes de marcar subjetivamente o sujeito social. Então, por que não trazer essas memórias como fonte de análise?

Esse questionamento foi acionado com a intenção de possibilitar um acréscimo às informações coletadas em sala de aula sem se distanciar do rigor científico necessário (GALEFFI, 2009). “O diário de memória de uma professora” remete a uma aproximação do que ficou conhecido nas ciências sociais como “caderno de campo”⁷⁸. Acreditei em registrar em um simples caderno as observações, atitudes, curiosidades, informações pontuais de registro de aula, bem como indicações de filmes, livros, vídeos, entre outras “novidades” para mim, que eram ditas em sala de aula pela turma.

Nesse exercício despretensioso, sem um cronograma específico para coleta de dados, fui enchendo meu caderno de muitas informações que acabaram excedendo as páginas, pois os grifos e rabiscos dos dias vividos ao longo de um ano escolar não permitiam registrar todas as experiências. As fotografias, os desenhos, as flores que secaram dentro do caderno com data e frase avulsa do pensamento que acompanhava aquele gesto singular de alunos(as) que me traziam como cumprimento do dia, foram sendo também valorativas, a meu ver, como produções de experiência.

⁷⁸ Não se pretende esmiuçar a literatura extensiva sobre a definição, o uso e a recomendação de um Diário de Campo, sobre isso ler Zaccarelli e Godoy (2010). Prática historicamente presente no campo da Antropologia e, hoje, se faz presente nos livros de metodologia científica (DEMO, 2012).

Diante da crescente coleta de coisas que iam sendo dadas por eles(elas), num total de vinte turmas, ao longo do ano de 2019, ampliei o espaço de registro. Queria “guardar” numa perspectiva de laboratório a ser sempre (re)visitado. Queria, nesse sentido, fazer como o filósofo Antônio Cícero definiu o verbo guardar: “Guardar uma coisa é olhá-la, fitá-la, mirá-la por admirá-la, isto é, iluminá-la ou ser por ela iluminado.” (CÍCERO, 1996, p.2)

Guardar uma coisa é vigiá-la, isto é, fazer vigília por ela, isto é, velar por ela, isto é, estar acordado por ela, isto é, estar por ela ou ser por ela.
(...)
Por isso se escreve, por isso se diz, por isso se publica, por isso se declara e declama um poema:
Para guardá-lo:
Para que ele, por sua vez, guarde o que guarda:
Guarde o que quer que guarda um poema:
Por isso o lance do poema:
Por guardar-se o que se quer guardar.

Por compreender esse jeito de guardar (CÍCERO, 1996), que reciclei uma caixa de papelão para guardar, feito os versos do poeta aludido, tudo que era “produto”⁷⁹ dos(as) alunos(as), independentemente das identidades de classe, raça, gênero e religiosidade que estivessem filiadas (Ver imagem abaixo).

Figura 34: “Caixa da Vida”: local de armazenamento das produções feitas em sala de aula pelos alunos(as), no ano letivo de 2019, da Escola Estadual Santos Ferraz.

⁷⁹ Uso a expressão “produto” em aspas como sinônimo de feito. Não há a pretensão de conceituar produto, refere-se a um substantivo.



Essa caixa tornou-se, depois, meu lampejo. Sempre que abria e vasculhava as coisas guardadas, os sentimentos despertados pela memória, tornava a vivificar as situações e os contextos daquilo que era recuperado na caixa denominada de “Caixa da Vida”.

As redações corrigidas e guardadas, as atividades feitas através de grupos focais, as frases desenvolvidas após os temas geradores foram recolhidas e reservadas nesse lugar de armazenamento de informações e pertences dados pelos(as) estudantes durante as minhas aulas de 2019⁸⁰.

Como essa seção está direcionada para apresentar os caminhos traçados na elaboração e desenvolvimento da metodologia da pesquisa, não cabe, pelos próximos parágrafos, esmiuçar informações e análises dessas coletas levantadas e guardadas.

Trata-se de, por agora, delinear os passos mobilizados no levantamento de tudo aquilo que julguei ser importante na construção de um *corpus* empírico, cuja perspectiva foi atravessada por um olhar sensível ao ambiente social da sala de aula. Isto é, sem uma rigidez na estrutura do que queria ser observado, sem fixar grandes pretensões teóricas sobre o contexto sociocultural da escola e, sobretudo, sem uma demarcação formal de pesquisadora em estágio de pesquisa (qualitativa).

⁸⁰ Vale salientar que essa prática de guardar as produções dos(as) alunos(as) foi modificada no ano letivo de 2020. Já que em virtude da Medida Provisória Nº 934/2020, que estabelece normas excepcionais sobre o ano letivo da educação básica e das medidas para enfrentamento da situação de emergência de saúde pública diante da pandemia a infecção humana pelo Coronavírus (Lei no 13.979, de 6 de fevereiro de 2020), o ensino se tornou remoto. Com isso, as atividades produzidas foram armazenadas por meio de ferramentas virtuais (exemplo, *Dropbox*, *Google Drive*, entre outros). Nesse período de ambiente escolar virtual, outras produções foram possíveis, como elaboração de vídeo, *card*, colagem, entre outras mídias, feitas a partir das aulas de sociologia e os temas geradores - esses resultados não serão tratados nessa tese por fugir da temporalidade demarcada de análise da pesquisa.

Nesse movimento fluido de percorrer o campo de pesquisa sem ser identificada enquanto a “pesquisadora”, me vali das contribuições que o Howard Becker fez sobre o músico de casa noturna (2008). Assim como ele fez em sua pesquisa, “a maioria das pessoas que eu observava não sabia que eu estava fazendo um estudo” (BECKER, 2008, p. 93). Destarte:

Raramente eu realizava alguma entrevista formal, concentrando-me antes em ouvir e registrar as conversas habituais que ocorriam entre os músicos. A maior parte de minhas observações foi realizada no trabalho e até no palco, enquanto tocávamos. Conversas úteis para meus objetivos ocorriam muitas vezes nos costumeiros ‘mercados de emprego’, nos escritórios do sindicato local, onde músicos à procura de trabalho e líderes de banda à procura de homens para contratar se reuniam nas tardes de segunda-feira e sábado (BECKER, 2008, p. 93)

Recuperar os detalhes enriquecedores que Becker (2008) expôs sobre o trajeto realizado nos seus estudos de sociologia do desvio é intencional para fortalecer as possibilidades de se fazer pesquisa em um campo, em que o pesquisador assume e realiza ações sociais com as mesmas pessoas que são seus interlocutores de questionamentos e/ou desdobramentos de averiguação científica.

Nesse viés, a condição de professora e de pesquisadora precisou ser trabalhada com cuidados ativos para não ser corrompida por achismos ou profetismo (BOURDIEU; CHAMBOREDON; PASSERON, 1999). Profetizar a sala de aula não tem sido horizonte do presente trabalho acadêmico, tão pouco esteve nas minhas aspirações enquanto servidora pública estadual filiada à ética da licenciatura plena.

Entretanto, essa vigilância epistemológica (BOURDIEU; CHAMBOREDON; PASSERON, 1999) não cerceou a minha atenção em apreender qualquer axiologia identificada nas ações dos(as) estudantes, a partir do que se dizia ou praticava em sala de aula. Bem como não me blindei de restrições para expressar meus valores sobre/para eles(as).

A segurança nisso tudo residuiu no reconhecimento da falha, dos riscos de usar o trabalho de memória e da (auto)etnografia, do emprego de algumas ferramentas das metodologias qualitativas em sala de aula e, principalmente, na aposta da autoanálise⁸¹.

Toda história é sempre
sua invenção
Qualquer memória é sempre
uma invasão do vazio

⁸¹ Todas essas questões serão lapidadas no capítulo que tratará dos resultados da pesquisa com aportes teóricos que dialogam com essas palavras-chaves mobilizadas no trabalho.

(MARTINS, 1995, p.986)

“Pode um diário de memória de uma professora?” também revela outro sujeito. O sujeito que descreve, que sente, vibra, questiona e se emociona com o próprio local de trabalho de pesquisa e profissão. O sujeito posto não está oculto, sou eu.

Acionar essa primeira pessoa do singular bambeia mais ainda a linha invisível que separa o conhecimento racional do subjetivo. Passar por essa bifurcação me colocou no desafio duplo de responsabilidade científica e ética.

Todavia, os mesmos desafios foram cruciais para impulsionar a curiosidade de compreensão dos fenômenos sociais que emergiram dentro e fora da sala de aula. Curiosidade não só para com os(as) estudantes e suas tentativas de dizer o (não)dito nas aulas, mas, sobretudo, comigo. Quem é a pessoa que descreve? Quais emoções foram transmitidas por mim, a partir do meu olhar e valores, sobre eles(as) e as interações sociais no ambiente escolar?

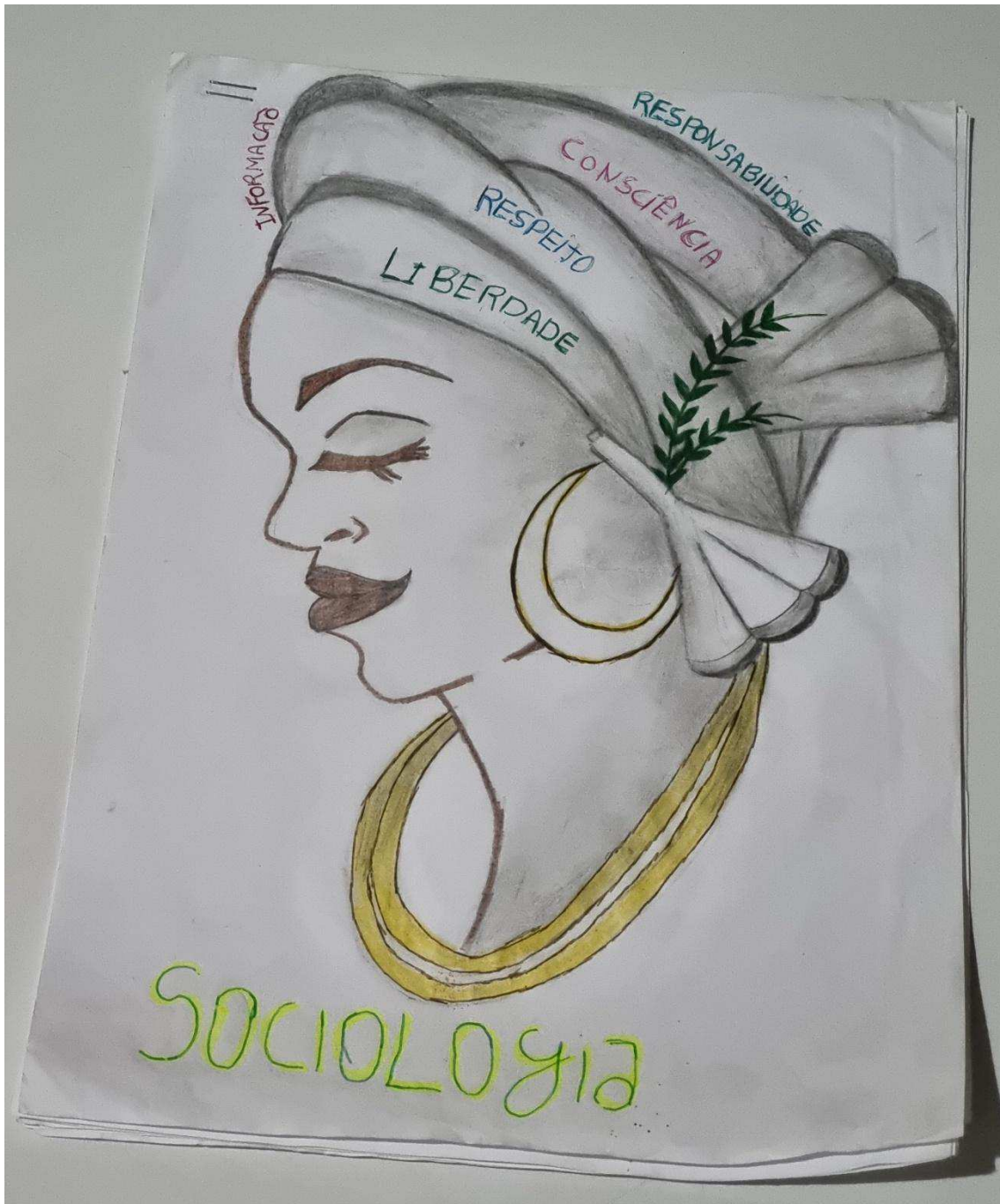
Em resumo, tudo se tornou objeto de análise. O campo empírico e a pesquisadora passam pelo radar analítico, sendo assim, as minhas impressões, bem como o que foi coletado em sala de aula, são prescritos como importantes para a análise da tese. Torna-se óbvio, então, afirmar que um diário de memória de uma professora fornece também casos de metodologias de pesquisa⁸², ainda que se reconheça as instabilidades das certezas presente nesse caminho metodológico⁸³.

4.6 O PLANO DE ENSINO DE SOCIOLOGIA

Figura 35 – Desenho de uma capa de trabalho da disciplina de sociologia

⁸² Não é inédita tal perspectiva. Destaco o trabalho de Oliveira (2014) como exemplo. Para essa autora, que pesquisou comunidade rural-quilombola no distrito de Matinha dos Pretos na cidade de Feira de Santana-BA, o diário de campo configura-se como um dispositivo de registro das temporalidades cotidianas vivenciadas na pesquisa, ao potencializar a compreensão dos movimentos da/na pesquisa e das diversas culturas inscritas no cotidiano da comunidade e da escola estudada. Portanto, ela tematiza questões sobre a utilização do diário de campo como um dispositivo de (in)formação no campo da pesquisa autobiográfica, através das narrativas dos colaboradores (OLIVEIRA, 2014),

⁸³ Navegar nas águas da História é navegar nas águas da certeza (pelo menos é o que dizem os historiadores tradicionais). Navegar nas águas da memória é enfrentar as correntezas do mistério, do não provável, do impreciso. Entretanto, História e memória se confundem como elementos constitutivos de vários textos da literatura afro-brasileira. Como fenômenos distintos se entrecruzam, se confrontam, se complementam, ou mesmo substituem um ao outro. Vários são os textos em que a memória, recriando um passado ocupa um espaço vazio, deixado pela ausência de informações históricas mais precisas. E esse passado recriado passa a ser constantemente amalgamado pelo tempo e pela história presentes. Nesse sentido, o passado surge como esforço de uma memória que está a construí-lo no presente. Tanto o passado remoto, como o passado recente, assim como o cotidiano, a matéria do hoje e do agora, tudo tentará preencher as ausências premeditadas e apagar as falas distorcidas de uma narrativa oficial, que poucas vezes se apresenta sob a ótica dos dominados.



Capa de um trabalho de sociologia. Tratava-se de uma pesquisa sobre o conceito de Diversidade Cultural (fonte: acesso pessoal, agosto de 2019).

Há reflexões consolidadas no que diz respeito ao ensino da Sociologia no ensino médio, ora por um olhar sobre a ocupação do(a) profissional na disciplina (SILVA, 2006), ora pelo viés das práticas metodológicas e didáticas de ensino (TOMAZI, 2008). No entanto, acerca das percepções do(a) professor-pesquisador(a) diante das experiências vividas na sala de aula que, ora se apresenta como o lugar profissional, outrora como o campo investigativo; percebe-se

uma incipiente produção. Pensando nisso e vivenciando ainda a experiência da docência em uma escola pública do agreste alagoano, que exponho a pertinência de falar desses percursos metodológicos de plano de aula e de plano de pesquisa, pois percebi que se fundiram e apresentam possibilidades de análise – vamos a elas.

O objetivo desse subitem é apresentar algumas reflexões sobre o ensino da sociologia diante de uma abordagem que mesclou métodos por perceber que era preciso ressignificar minhas práticas de abordagem, porque a própria também se percebeu em um processo de repaginar o olhar da educadora para o educando. Isto é, a docência também me possibilitou mudanças e desconstruções no decorrer das interações e trocas de aprendizagens vividas na sala de aula.

Torna-se necessário apresentar inicialmente algumas caracterizações do que a matriz das diretrizes curriculares apresenta para que se possa contextualizar certa flexibilidade na elaboração dos roteiros de ensino da sociologia.

A presença da Sociologia nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) aconteceu com a elaboração do PCN para a área de ciências humanas. No final da década de 1990, através da formação de grupos de estudos e de discussões preliminares às reflexões sobre as finalidades dos novos planos curriculares.

Essas discussões foram embasadas por conhecimentos da Antropologia, História, Geografia, Política e Sociologia (BRASIL, 1999), cujo objetivo foi:

Afirmar que conhecimentos dessas disciplinas são indispensáveis à formação básica do cidadão, seja no que diz respeito aos principais conceitos e métodos com que operam, seja no que diz respeito a situações concretas do cotidiano social (BRASIL, 1999, p.11).

Vale frisar que essas iniciativas de repensar o papel das ciências humanas no âmbito universitário e escolar partem do conhecimento das “humanidades”.

É importante destacar que a presença da Sociologia nos currículos escolares significou o reconhecimento da Sociologia enquanto disciplina e ciência e que a sua regulamentação e obrigatoriedade decorreu de uma conquista histórica. Vale ressaltar a mobilização que ocorreu durante as décadas de 1980 e 1990, para que institucionalizar a disciplina sociologia⁸⁴.

⁸⁴ Vale ressaltar que as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), instituídas pelo Conselho Nacional de Educação, em maio de 2006, são diretrizes que buscam fomentar uma orientação nacional para a elaboração dos Projetos Pedagógicos Curriculares (PPC) dos variados cursos superiores no tocante à formação profissional, à definição de conhecimento, e as respectivas áreas de atuação (BRASIL, 2014). Nesse viés, a presença da licenciatura em sociologia busca possibilitar a formação humana e reflexiva sobre o papel do profissional, bem como a percepção da sociedade e suas manifestações socioculturais. O que nos faz pensar no cruzamento dessas diretrizes, do ponto de vista da autonomia e formação humana, para a área da educação básica e do ensino superior. Ou seja, meu papel

Com o parecer 038/2006⁸⁵ que institui a obrigatoriedade do ensino das disciplinas Filosofia e Sociologia no ensino médio, as escolas passam a (re)adaptar seus currículos pedagógicos. Essa retomada foi resultado das lutas travadas, ao longo da década de dois mil, pelo reconhecimento da importância das disciplinas no processo de formação dos jovens no ensino médio⁸⁶.

No período do regime militar no Brasil (1964-1985), o ensino da Sociologia e da Filosofia já não fazia parte da grade curricular, tanto no ensino médio como no superior (OLIVEIRA; JARDIM, 2009). As disciplinas de Sociologia e de Filosofia foram substituídas pela educação de normas cívicas, uma vez que se considerava o ensino daquelas disciplinas “subversivas à ordem” e de influência comunista.

Com o passar da ditadura militar, bem como a fase de redemocratização do Brasil, inicia-se a reivindicação do retorno à obrigatoriedade do ensino das disciplinas de sociologia e filosofia.

Entretanto, com a fomentação da Lei de Diretrizes de Base (LDB), em 1996, não se reintroduz a obrigatoriedade das disciplinas. Apesar disso, a movimentação política de sociólogos(as) e filósofos(as) ganhou uma proporção maior. E começa-se a incorporar a centralidade no campo profissional, o que irá resultar na aprovação do retorno dessas disciplinas à grade curricular do ensino médio (OLIVEIRA; JARDIM, 2009).

Embora a centralidade do movimento estivesse no aspecto profissional, também no seu interior, travaram debates sobre a importância dessas disciplinas no processo de formação educacional dos jovens no ensino médio, bem como os conteúdos e os componentes curriculares que deveriam ser ensinados na disciplina de Sociologia (OLIVEIRA; JARDIM, 2009). Em suma, tirou-se como síntese que era fundamental o retorno da obrigatoriedade da Sociologia e da Filosofia como disciplinas, uma vez que ambas iriam proporcionar aos estudantes o pensamento crítico e a formação humana⁸⁷.

Por um tempo – antes da chegada da Sociologia e a da Filosofia no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) – essas disciplinas, no ensino médio, viveram uma forte desvalorização por conta, sobretudo, da lógica educacional brasileira, ou seja, da lógica da competitividade dos

enquanto licenciada em sociologia também me assegura o exercício das percepções para além da formalidade da pós-graduação *stricto sensu*.

⁸⁵ As Diretrizes Curriculares das disciplinas de Sociologia e Filosofia no Ensino Médio contaram com a participação de representantes de várias entidades a fim de incluir a obrigatoriedade das disciplinas de Filosofia e Sociologia no currículo do Ensino Médio.

⁸⁶ Mais informações sobre isso, ler: Oliveira; Jardim (2009).

⁸⁷ Tal perspectiva pode ser notada no destaque feito no texto sobre os princípios dos parâmetros curriculares nacionais para a área das ciências humanas (BRASIL, 1999).

vestibulares tradicionais que não valorizavam as disciplinas reflexivas; o que acabava, em certa medida, deformando o processo de formação plena do estudante, limitando sua formação apenas ao “decoreba” dos conteúdos⁸⁸.

No aspecto da atuação profissional, não há uma obrigatoriedade de quem deve ministrar essas disciplinas, ou seja, não é restrito aos formados nessas áreas, o que dá brechas para que outros docentes se sintam “aptos” a ensinar a Sociologia e/ou Filosofia em sua escola – por exemplo, professores formados em áreas de exatas que lecionam Sociologia para completar carga horária e preencher o “vácuo” do corpo docente da sua respectiva escola⁸⁹.

4.7 O USO DOS TEMAS GERADORES SEGUNDO O MÉTODO DE PAULO FREIRE (1993): DIÁLOGO ENTRE A AULA E A PESQUISA

De acordo com Paulo Freire (1987), o diálogo enquanto palavra apresenta duas dimensões: a ação e a reflexão, isto é, a *práxis*. Nesse sentido, o diálogo é “este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu- tu” (FREIRE, 1987, p. 78). Portanto, o diálogo é a ação-reflexão do homem, podendo, assim, pronunciar o mundo e a palavra verdadeira de transformação social.

Paulo Freire ressalta que tanto a ação quanto a reflexão são indissociáveis. Uma vez que esgotada a palavra de sua dimensão de ação, a mesma é inautêntica. Ademais, enfatiza-se com primazia a ação e negligencia a reflexão, a palavra torna-se também inautêntica, ou seja, transforma-se em verbalismo, em palavra oca que não predispõe a possibilidade da denúncia do mundo.

A partir dessa noção de Paulo Freire, percebo que o diálogo só é possível mediante um contato, uma reciprocidade, uma troca de saberes. Como posso estabelecer isso sem o interesse do outro – neste caso, dos alunos – com o ensino da sociologia? De que forma eu posso tornar o conhecimento da sociologia um atrativo para uma juventude, em sua maioria desanimada com a reflexão da sociedade e acomodada com a praticidade da adaptação dos discursos midiáticos das redes sociais?

Se o diálogo, segundo Freire, também envolve uma relação de amor, ou melhor, “o amor é, também, diálogo” (FREIRE, 1987, p. 80), e esse amor está concebido com a ideia de

⁸⁸ No entanto, segundo Matioli; Fraga (2014), no ENEM dificilmente há o acionamento de conhecimento sociológico prévio para a resolução da prova. Segundo eles, o que prevalece é a compreensão textual.

⁸⁹ Vale frisar que a movimentação desses profissionais da área reacende diante da medida provisória (MP 746/2016) que altera as regras curriculares e de funcionamento do ensino médio tornando facultativo o ensino de sociologia e filosofia. Sobre esse tema ver: SENADO, 2016.

comprometimento com a causa, como posso, na condição de educadora, transmitir esse diálogo (ou esse amor) para os meus alunos se a desesperança bate à porta, ou a sobrecarga de trabalho fadiga o entusiasmo didático?

Esses questionamentos são alguns sinalizadores dos desafios da sala de aula em face de um cenário educacional que traz um perfil de aluno(a) com trajetórias semelhantes: oriundos(as) da rede pública de ensino, onde, em grande parte, a Sociologia não se materializa. Isto é, não ocorre conforme a perspectiva dos PCNs, ou, cujos alunos são desprovidos de capitais culturais que possibilitam a reprodução daquilo que lhe são pertencidos intelectual e culturalmente.

Ainda segundo Freire (1987), o diálogo começa na busca do conteúdo programático da educação. Essa busca pelos conteúdos programáticos da educação está associada às relações homens-mundo e aos temas geradores. Esses temas geradores ou universo temático são, segundo o autor supracitado, emergidos na realidade mediatizadora. Portanto, é a partir das condições materiais que se faz o conteúdo programático, parafraseando Freire (1987, p. 87): “é preciso que o educador (e político) seja capaz de conhecer as condições estruturais em que o pensar e a linguagem do povo dialeticamente se constituem”.

É nesse aspecto – dos temas geradores – a “saída” possível para despertar o interesse do estudante para a Sociologia. Quero dizer que são através de exemplos do cotidiano, da realidade próxima dos alunos, que a familiaridade e a maturação de certas categorias sociológicas se tornam inteligíveis. Entretanto, é importante destacar que isso se refere à introdução à Sociologia no ensino superior. Particularmente, foi a partir dessa perspectiva que o rendimento das minhas aulas, e o desempenho dos alunos, foi aumentando a cada conteúdo dado.

Outro elemento colaborativo na atratividade para a sociologia foi o uso de mídias, sobretudo filmes, desde que tivessem curta duração. Dentre os filmes, utilizei-me de recortes de episódios de séries – gosto majoritário da juventude consultada em sala – para gerar temas de debates em sala de aula intercalados com os referenciais teóricos de alguns conteúdos.

Sobre o uso do filme, destaco a redação, abaixo, em que uma aluna do EJA registra a lembrança do filme usado na turma – 4º período EJA – para refletir sobre o tema gerador “Trabalho”. A película reproduzida foi o curta-metragem “Vida Maria” (Petrobrás produções, 2006).

Figura 36 – Agradecimento de uma aluna no encerramento das aulas letivas de 2019

Trabalho de sociologia

Eu gostei muito das suas aulas das coisas que a senhora passou do jeito que explicava e em especial o jeito que trata as pessoas, amarel, nunca vou esquecer, o filme que foi passado, o assunto sobre setembro amarelo enfim foi tudo com muito carinho obrigada por tudo pelo seu carinho por cada um de nós vou lembrar sempre da senhora em fim obrigada.

Um abraço [redacted] 4ºP"1.

Redação escrita por uma aluna do EJA – noturno, turma 4º período A, moradora do sítio “Pai João”, no encerramento da disciplina de sociologia, em 2019. O 4º período corresponde a última etapa para conclusão dessa modalidade. Digitalização do texto feita por mim.

**Parte III – A dança do corpo-escrita
(os resultados)**



5 BREVES NOTAS SOBRE A DANÇA DO CORPO-ESCRITA: A CIRCULARIDADE DOS RESULTADOS

Foi um momento ontem e já passou seu encanto.
Ficou na letra, marcada pelo desejo de retorno.
Viver novamente e sempre as delícias de anteontem.
O tempo se afastou da sintaxe e o verso não registra o que se foi.
Quando sai da poesia, **o tempo tem lasciva pelo esquecimento**⁹⁰,
funde-se a tudo para dar-lhe fim.
Flerta com a morte. Ele se mudou para minha rua
risinho nos lábios e uma lista amarelada nas mãos
mostrando meu nome.
(JOVINA, 2021)

“Por que dançar? Para não esquecer ou para lembrar”⁹¹ – parafraseio o coreógrafo e professor afro-estadunidense, Clyde Morgan⁹², como gesto que convida a formar par com os versos da escritora negra Jovina Souza. Memória e esquecimento dançam conforme a música de quem está reproduzindo.

A memória circula pelo campo acadêmico não é de agora. Parte do movimento intelectual que se preocupou em estudar sobre a memória a partir do viés valorativo da sua importância na construção de identidade ou destacando os perigos de manipulação (LE GOFF, 1992; RICOEUR, 2007).

Embora não esteja na pretensão do texto problematizar essa palavra-chave, o sentido que comumente se identifica nas produções literárias afro-brasileiras são de defesa da memória como confronto de uma historiografia que anulou as narrativas dos povos pretos. É um feito recuperar as lembranças identitárias dos povos que estiveram em condições de escravização no Brasil (NASCIMENTO, 2006).

Uma memória que é resgatada no próprio corpo. Por isso a afirmação aludida acima sobre a dança inaugurou a terceira, e última, parte da tese. O corpo negro que dança, segundo o pensamento de Morgan (2019) e Luz (2020), é a corporificação de narrativa histórica. Dançar como gesto que escreve existência e resistência. Logo, na dança também se produz narrativas

⁹⁰ Destaque meu.

⁹¹ Entrevista de Clyde Morgan à Carmen Luz, em “Sobre não esquecer e lembrar” (2020, p. 287).

⁹² Fernando Ferraz, em seu estudo sobre o corpo da dança negra contemporânea, destacou o trabalho de Clyde Morgan. De acordo com sua pesquisa de tese, a produção artística de Morgan “(...) diferencia a arte ocidental e a africana, ressaltando os sentidos sociais desta última. Faz várias considerações sobre a importância da representatividade negra, seja nos conteúdos das escolas de arte, seja na presença de artistas e professores negros, apontando também a especificidade de ser um negro americano” (FERRAZ, 2017, p. 160).

através das performances de um corpo negro que por muito tempo foi escrito como não humano (CARDOSO, 2008).

Recuperar a inscrição da história, para não cair novamente no esquecimento do tempo – como lembra os versos da Jovina Souza – pode ser exercitada de várias maneiras. Clyde Morgan defende a dança. Conceição Evaristo aplica a Escrivência. Jean-Michel Basquiat usou a pintura. Aqui, nesta pretensão de análise, as redações de estudantes quilombolas se apresentam como possibilidades de narrativas sobre si e sobre o mundo. Elas foram escritas a partir de disposições de corpos que encontraram confiança na sala de aula, na aproximação entre a relação professora-aluna e na adesão da escrita como escape para falar através da palavra.

A palavra ou as linguagens (para as pinturas e os desenhos) são manifestações de sujeitos que eu provooco associar a ideia de dança. Escreveram para externalizar suas percepções, leituras de mundo e de suas emoções; revelando, assim, suas próprias vozes erguidas a partir das condições sociais ou subjetivas possíveis em que estavam vivendo naquele período de produção textual.

O corpo-escrita não é criação minha. Trata-se apenas de expansão de análise do tema estudado a fim de alongar as formas de explicação, bem como articular outros campos de saber que produzem narrativas sobre corpos subalternos. A corporeidade ou o destaque de tudo aquilo que um corpo negro é capaz de produzir ganhou recorte nesse trabalho de pesquisa. As redações analisadas nessa última parte da tese buscarão essa centralidade.

Para tanto, apresento três capítulos finais que trazem a mesma perspectiva: a circularidade dos resultados. Não busquei, aqui, uma resposta fixa sobre o que se estudou nesse processo de escrita de tese. A intenção objetiva mostrar as produções de evidências, e que elas possam circular como um corpo que dança feito reinvenção. “Trata-se de epistemologias que primam por conhecer ‘com o corpo’ e que se voltam para o benefício do comum” – como bem afirmou a antropóloga e artista de dança, Luciane Ramos (2020, p. 164). Desse modo, ainda segundo a autora citada,

Um corpo sozinho não engendra mundos; é necessário que ele se engaje coletivamente em um pulso coletivo. Isto não é novidade quando recobramos as maneiras de se constituir das comunidades de quilombo, as sociedades tradicionais africanas, os movimentos de mulheres das periferias ou as diversas propostas de aprendizagem de técnicas de danças afro-orientadas: nelas, "mover" junto significa cuidar, fortalecer e garantir a continuidade.

Nesse viés é que se justifica a tentativa de traçar essa analogia com a abordagem do corpo – sem se prender em uma revisão literária – para refletir sobre esses corpos que escreveram, desenharam, falaram em sala de aula. Ações que podem ser compreendidas como um corpo – individual e em coletivo – que vai se constituindo a partir das suas narrativas e das afirmações de si e do mundo. Ao passo que eu me “movi” também nesse movimento de percepções e de narrativas.

Apresento nessa perspectiva, no capítulo intitulado “Do corpo escravizado para a escrita subalterna”, uma breve reflexão sobre as interpretações sociais e intelectuais sobre esses corpos negros no contexto da formação do pensamento social brasileiro, a fim de apontar intersecções de particulares fissuras sociais que as produções de estudantes quilombolas provocaram, diante da persistência secular das desigualdades (CARDOSO, 2019), por conta da apropriação da linguagem (escrita).

Ainda nesse raciocínio, apresento no capítulo “A expressão dos sentimentos nas redações das estudantes quilombolas” para apresentar algumas análises em costura com a noção de escrevivência, e, por fim, trago no último capítulo o destaque para algumas identificações de relações sociais e de poder, na sala de aula, desenvolvidas a partir de uma demarcação geográfica do lugar de onde se mora, chamado de “Estabelecidos e *Outsiders*: as percepções em sala de aula entre alunos(as) que são da “rua” e do sítio”.

5.1 DO CORPO ESCRAVIZADO PARA A ESCRITA SUBALTERNA

(...)
o invisível exercita o ser “zero à esquerda”
o invisível não exercita cidadania
as aulas de emprego, casa e comida
são excluídas do currículo da vida
(...)
é tanto zero à esquerda que o invisível
na levada da vida soma-se
a outros tantos zeros à esquerda
para assim construir-se humano.
(Esmeralda Ribeiro, 2008, p. 55)

Trazer essa leitura da escrita em diálogo com o corpo não é um paralelo fora de conexão. A finalidade é de recuperar – para não esquecer – quais foram os corpos mobilizados no processo de colonização do Brasil⁹³.

Os corpos subalternizados também podem escrever. Expressar gíngas de palavras, lembranças e adjetivos sobre suas trajetórias de vidas. Não se trata, aqui, do exercício crítico do que foi dito nas redações de quilombolas, mas, sim, das percepções e das afirmativas que essas escritas subalternas têm a revelar, tornando o ato de escrever por si só um acontecimento, um desvio histórico do que há séculos era inimaginável.

A apropriação desse signo gráfico que representa a escrita possibilita alcances de rupturas estruturais diante do que foi pensado para as etnias e povos africanos assim que atravessaram o atlântico. Ingressar na grafia, ainda que nas frestas de disciplinas escolares, oferece à juventude quilombola de Taquarana, descendente dessas sociedades africanas, caminhos de inscrição de suas próprias histórias.

Pontuar isso pode parecer desatualizado, caso recorra a cronologia da data histórica da abolição da escravatura. Entretanto, estou querendo chamar a atenção para a peculiaridade de uma cidade do agreste alagoano que conquistou sua emancipação política na metade do século XX. Ora, isso nos faz questionar as sequelas sociais e subjetivas para as camadas sociais que estavam em regime simbólico de dominação de uma hegemonia política, cultural e simbólica de um único grupo social.

Talvez salientar esse contexto sociopolítico possibilite compreender a fundo as razões que justifiquem o comportamento tímido e tacanho de estudantes que residiam em sítios, cujos pais trabalhavam nos latifúndios da família Correia Paes (RIBEIRO, 2019). Como é possível também cogitar a reflexão de que a alegação da timidez nas redações, na grande maioria das estudantes quilombolas, seja fruto de processos de silenciamento, de violação e de constrangimento étnico-racial. Axel Honneth nos lembra,

(...) experiências de rebaixamento que afetam seu autorrespeito moral: isso se refere aos modos de desrespeito pessoal, infligidos a um sujeito pelo fato de ele permanecer estruturalmente excluído da posse de determinados direitos no interior de uma sociedade (HONNETH, 2003, p. 216).

⁹³ Não vou aprofundar esse fato histórico. Apenas recuperar alguns fatos importantes para elucidar a bagagem dos debates que povoaram a sociologia e antropologia em torno da questão racial no Brasil.

Nesse sentido, torna-se importante reconhecer a importância dessas escritas de corpos subalternos através das redações escolares. Cada uma delas corrói uma linearidade histórica difundida na ideologia de que quem tinha o direito à grafia eram as classes – ou grupos – sociais reconhecidos e legitimados como “os donos da terra” (FAORO, 2000).

Para tanto, percorrer a “dialética da colonização” (BOSI, 1992) é como transitar na vida privada da “Casa Grande & Senzala”, escrita por Gilberto Freyre (2005) no seu conforto senhorial (RIBEIRO, 2001)⁹⁴, e recordar-se que o letramento não esteve acessível para os corpos negros em condição de escravidão. Dessas separações desiguais e combinadas de classes sociais⁹⁵ que se deu a “Formação do Brasil Contemporâneo”, como bem interpretou Caio Prado (1972)⁹⁶.

Não distante, o predomínio dessas narrativas históricas, por muito tempo, entre final do século XIX e início do século XX, se valeu das teorias raciais⁹⁷ e eugenistas (LOMBROSO, 1962⁹⁸; RODRIGUES, 1935; VIANNA, 1938⁹⁹). O racismo científico difundiu argumentos pretensamente científicos para estruturar as ações políticas de controle social das populações negras e indígenas. Essas ideias contribuíram para uma efetivação do racismo no Brasil¹⁰⁰, o que o antropólogo congolês Kabengele Munanga (1996) afirmou ser “as facetas de um racismo silenciado”

Os sentimentos de culpa e de vergonha também foram, além de outras emoções, semeados no solo brasileiro com a intenção de atribuir atraso civilizatório às populações subordinadas ao trabalho em regime de escravização. Esses sentimentos eram propagados pelos discursos, pelos olhares e gestos discriminatórios para os corpos negros. Valéria Corossacz¹⁰¹ realizou um trabalho etnográfico em maternidades do Rio de Janeiro para analisar a saúde reprodutiva na interface entre política do corpo, cultura médica e as relações raciais. Sua tese mostra “como no Brasil a questão racial perpassa, implícita e explicitamente, tanto a feitura da

⁹⁴ Para melhor compreensão das nuances das intersubjetividades dessas relações sociais historicamente construídas por uma moralidade, ler “Do homem cordial ao homem vulgar” de Contardo Calligaris (2005).

⁹⁵ (ANTUNES *et al.*, 1986).

⁹⁶ Cenário fértil para os estudos da recém institucionalização da sociologia brasileira. Para melhor nuance desse processo, ler: “Contribuições da Sociologia na América Latina à imaginação sociológica: análise, crítica e compromisso social” de José Vicente Santos e Máira Baumgarten, 2005.

⁹⁷ Sobre as teorias do século XIX, ver SCHWARCZ, 1996.

⁹⁸ LOMBROSO, Cesare. *Delinquenti d’occasione* Apud CASTIGLIONE, Teodolindo. *Lombroso perante a criminologia contemporânea*. São Paulo: Saraiva, 1962.

⁹⁹ A citar, como exemplo, “evolução arianizante dos nossos mestiços” (VIANNA, 1938, p. 60)

¹⁰⁰ Para melhor compreensão desses efeitos do racismo, ler “O racismo explicado aos meus filhos” de Nei Lopes (2007).

¹⁰¹ “O corpo da nação” (2009), orientação de Afrânio Garcia Jr.

nação, e suas narrativas e discursos, quanto o funcionamento do Estado em seu cotidiano” (SANSONE, 2009, p. 19).

No contexto de construção da identidade nacional¹⁰², a partir da década de 1930, começou a disseminar uma nova perspectiva sobre a questão racial. Foi o período de circulação do conceito de Miscigenação (SCHWARCZ, 1994). O principal precursor desse pensamento foi Freyre e sua noção (polêmica) sobre “Democracia Racial” (VIANA, 2001). Harmonizar as relações sociais configuradas a partir da dimensão de raça ganhou desdobramentos políticos e ideológicos para arquitetar as crenças de que no Brasil não há discriminação racial. Esse mito até hoje provoca fissuras sociais e subjetivas nas pessoas de cor.

A educadora Vera Maria Candau (2009a, 2009b) chamou a atenção para a homogeneização dominante na cultura escolar, e como essa uniformidade reproduz práticas discriminatórias e não democráticas dentro da instituição de ensino. Para a autora, “as diferenças são constitutivas, intrínsecas às práticas educativas” (CANDAU, 2011, p. 240)¹⁰³.

Acrescento, para além das contribuições de Candau, que a sala de aula pode ser reinventada por um olhar sensível às presenças e provocações que as ancestralidades, advindas desses corpos negros, se apresentam e se manifestam em complexas narrativas que traduzem a capacidade cognitiva de falar, erguer a voz.

Portanto, um desenho diz algo. Uma folha amassada, por não conseguir escrever no papel o que sente ou pensa sobre si e o seu meio social, diz algo. Um olhar que lacrimeja, por alguns segundos de pensamento disperso durante a prática da redação, diz algo. Uma pintura diz algo. Uma escuta diz algo. São sobre esses dizeres que foram além da grafia, da palavra, do texto, que exponho, abaixo, outras produções de estudantes quilombolas em sala de aula¹⁰⁴.

¹⁰² Sobre esse período, ler Ortiz (1985).

¹⁰³ A socióloga e também psicanalista negra Virgínia Bicudo deixou um legado significativo para as ciências sociais com seu estudo, quase pioneiro, nas análises das relações sociais na escola. O rigor e destaque de sua análise se voltou para a compreensão dos efeitos do racismo na subjetividade das pessoas negras. Infelizmente conheci a Bicudo tardiamente, o que não me permitiu, até o momento, traçar reflexões a partir do seu arcabouço teórico-metodológico.

¹⁰⁴ As imagens dos desenhos não terão título, pois não foram atribuídas por quem as fez. A orientação era realizar uma apresentação sobre o tema da consciência negra através de elementos que compõem essa temática. Antes de orientar as turmas para essa atividade, trabalhei o conteúdo do livro de sociologia sobre “**O ensino de História da África e dos negros no Brasil**” (VÁRIOS AUTORES, 2016, p. 108), capítulo 5 – “raça, etnia e multiculturalismo”). Além disso, para resguardar a autoria dos trabalhos artísticos, não haverá identificação nominal, assim como foi feito com as redações exibidas neste trabalho.

Figura 38: Desenho feito por uma aluna do 3º ano, turno vespertino, moradora do Quilombo Poços do Lunga (folha – 01)



Figura 39: Desenho feito por uma aluna do 3º ano, turno vespertino, moradora do Quilombo Poços do Lunga (folha – 02)



Figura 40: Desenho feito por uma aluna do 3º ano, turno vespertino, moradora do Quilombo Poços do Lunga (folha – 03)



Figura 41: Desenho feito por uma aluna negra do 3º ano, turno matutino, moradora do Sítio Salgado (folha – 01)



Figura 42: Desenho feito por uma aluna negra do 3º ano, turno matutino, moradora do Sítio Salgado (folha – 02)

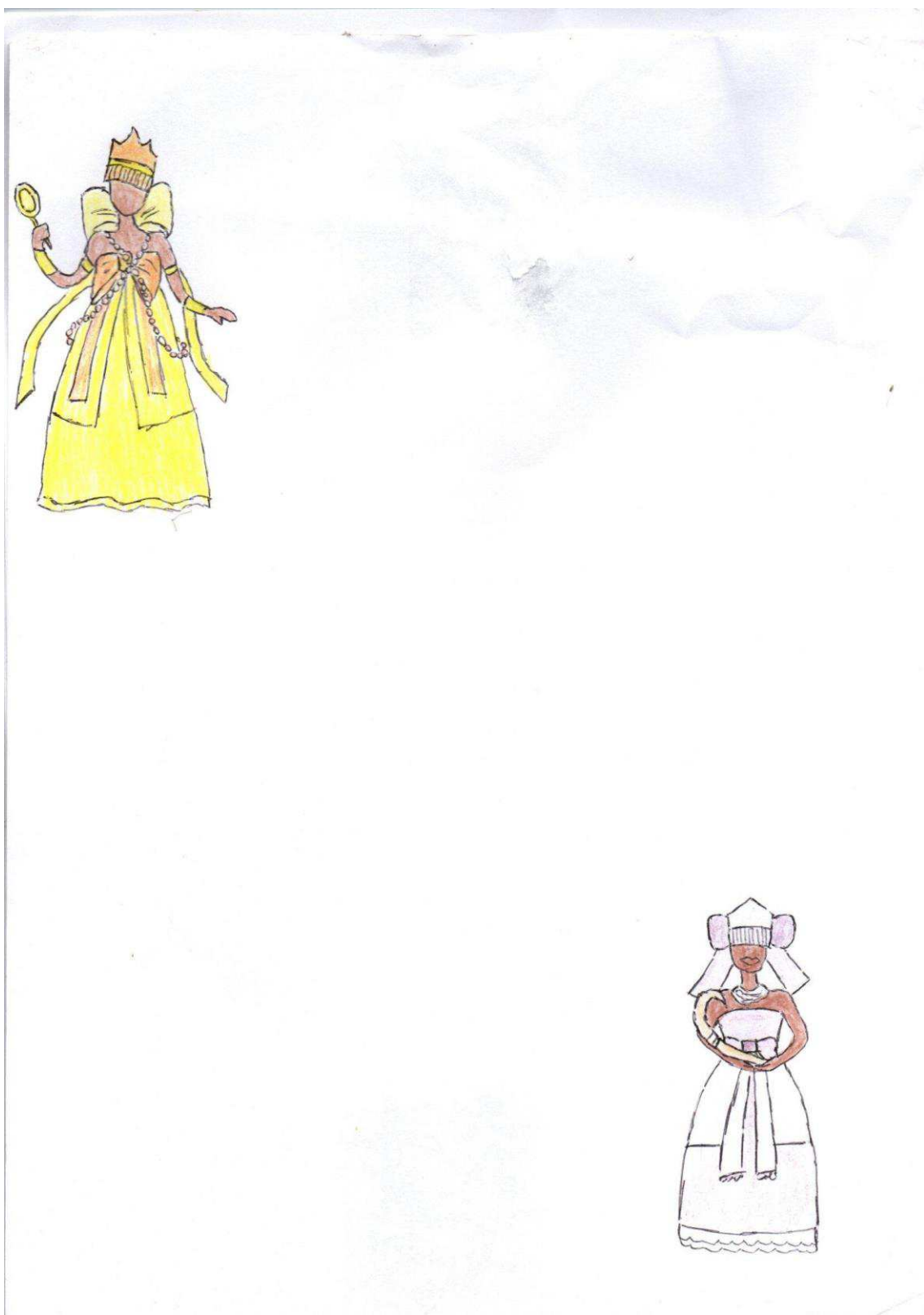


Figura 43: Desenho feito por um aluno do 1º ano, turno vespertino, morador do Sítio Quilombo Mameluco

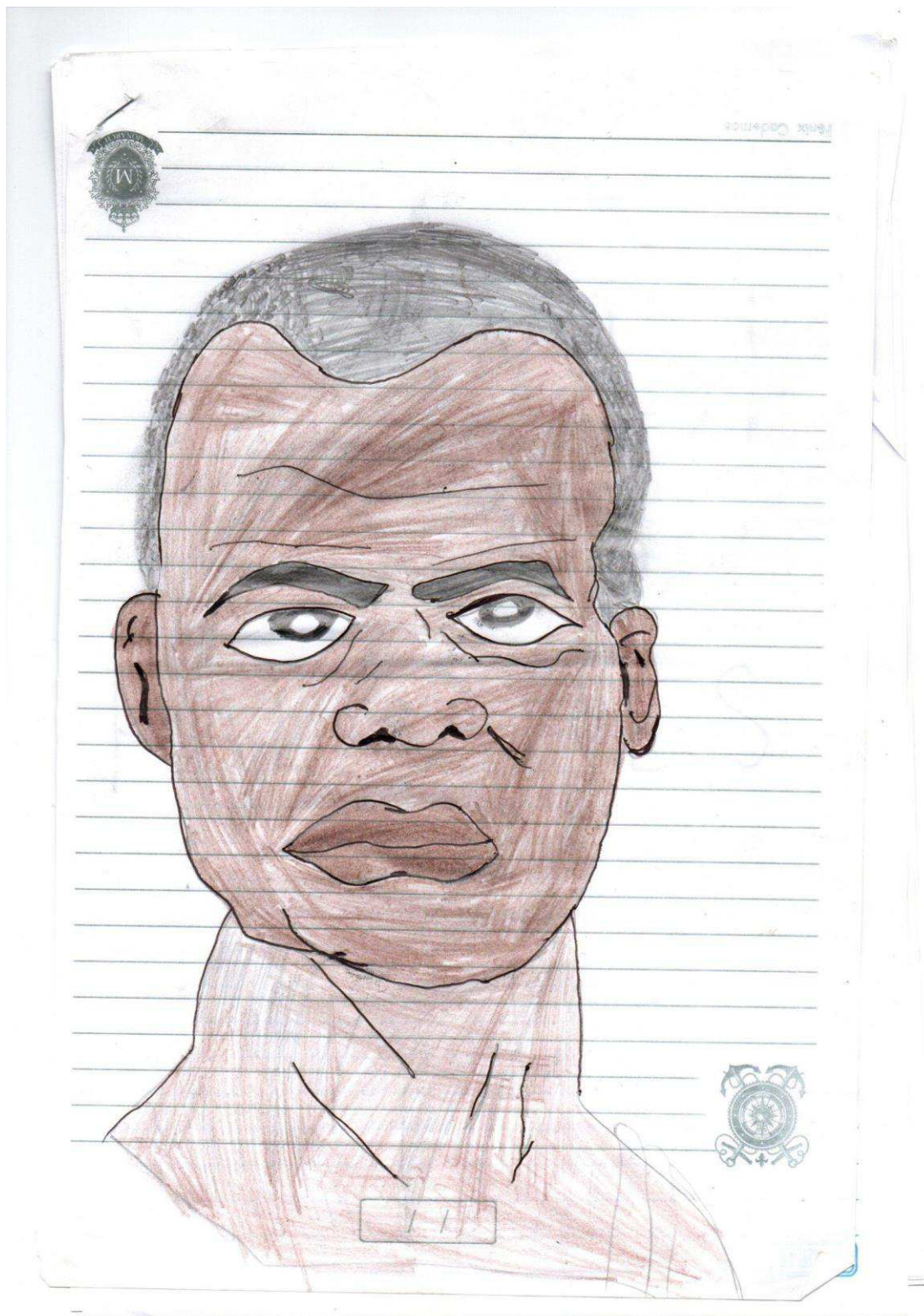


Figura 44: Desenho feito por uma aluna do 3º ano, turno matutino, endereço não identificado



Figura 45: Colagem feita por um aluno negro do 1º ano, turno vespertino, morador do Quilombo Mameluco

Zumbi dos Palmares



Figura 46: Desenho feito por um aluno da Modalidade EJA - 1º período, turno noturno, morador do Quilombo Passagem do Vigário (capa do trabalho – folha 01)



Figura 47: Desenho feito por um aluno da Modalidade EJA - 1º período, turno noturno, morador do Quilombo Passagem do Vigário (folha – 02)

STOP
RACISM

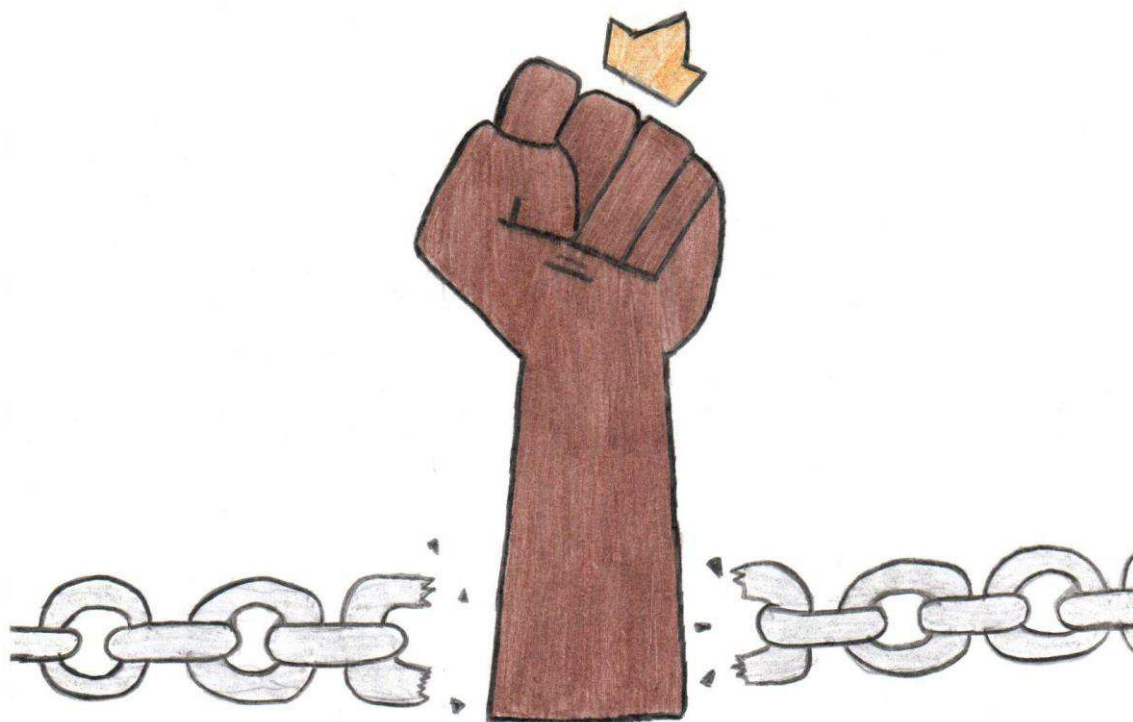


Figura 48: Desenho feito por uma aluna do 1º ano, turno matutino, moradora do Quilombo Lagoa do Coxo (folha – 01)



Figura 49: Desenho feito por uma aluna do 1º ano, turno matutino, moradora do Quilombo Lagoa do Coxo (folha – 02)



Figura 50: Desenho feito por uma aluna do 1º ano, turno matutino, moradora do Quilombo Lagoa do Coxo (folha – 03)



Figura 51: Desenho feito por uma aluna do 1º ano, turno matutino, moradora do Quilombo Lagoa do Coxo (folha – 04)

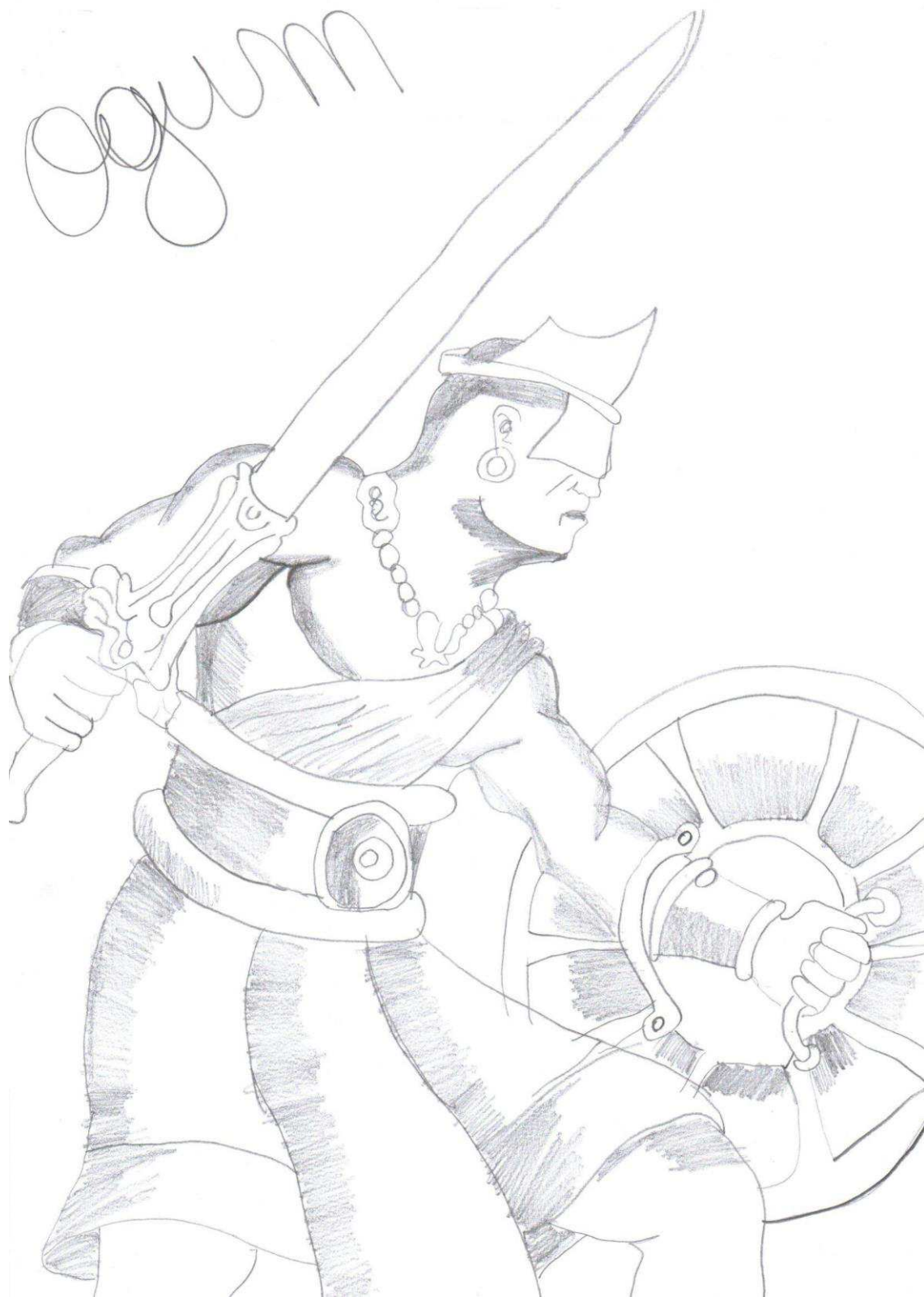


Figura 52: Desenho feito por uma aluna do 1º ano, turno vespertino, moradora do Quilombo Poços do Lunga (capa do trabalho, folha – 01)

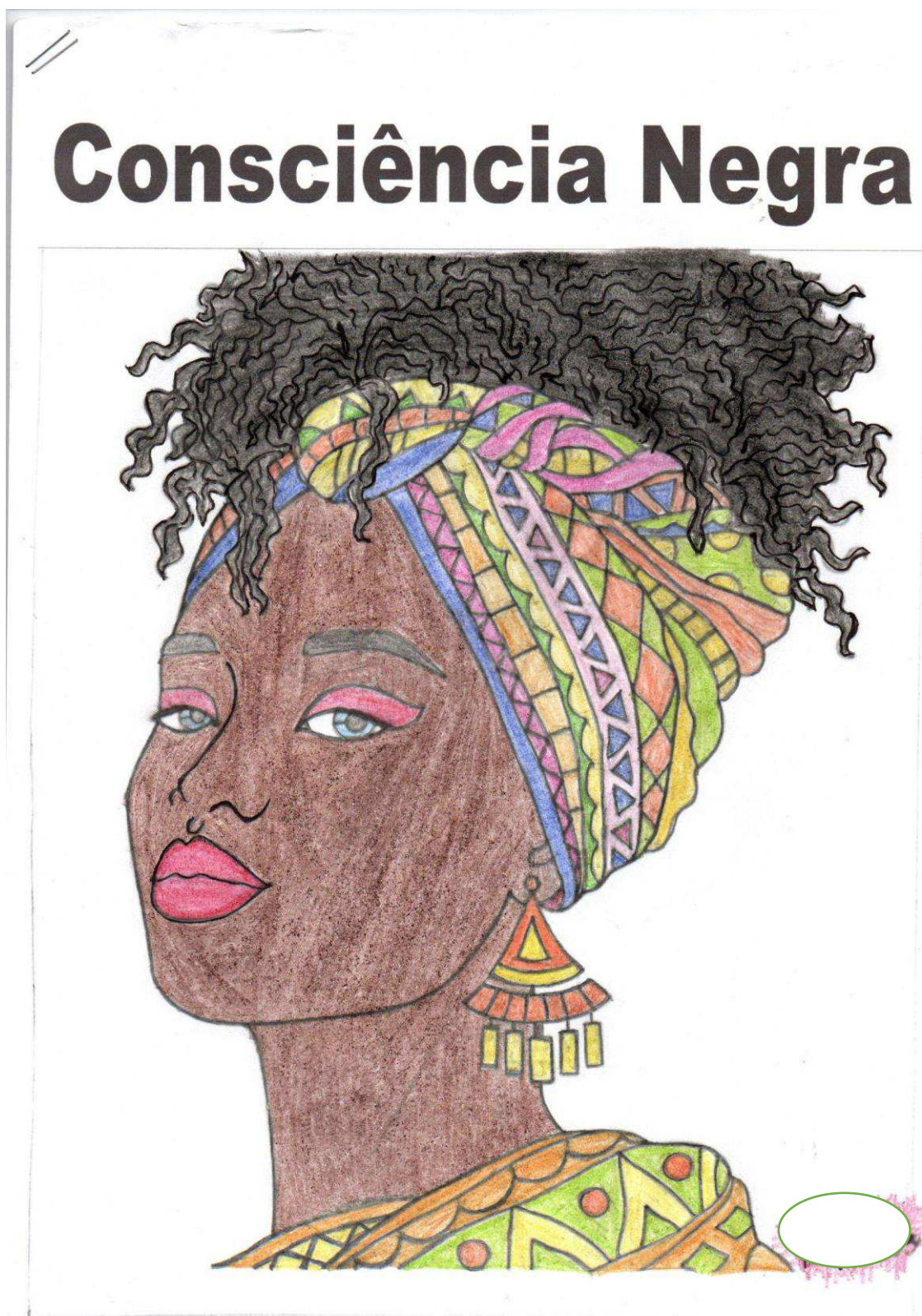


Figura 53: Desenho feito por uma aluna negra do 3º ano, turno noturno, moradora do Sítio Pai João



Essas imagens falam? Ainda que o questionamento se direcione ao fato de que essas produções artísticas de estudantes quilombolas tenham sido criadas no período do mês de novembro, a partir da abordagem temática do mês da consciência negra e articulada com a realização do “Projeto Escolar Nêga Vitú”, defendo que tais criações foram além do parâmetro de alcançar uma boa pontuação na disciplina.

A recordação da forma como a exposição e descrição do que tratava cada peça exibida é de um corpo que fala com pertencimento, que o objeto artístico diz – ou retratou – algo que é comum ao universo das estudantes quilombolas.

As representações das divindades, a escolha das cores dos desenhos, a transposição do seu quilombo – local de morada – para uma maquete, delineando sua arquitetura e paisagem geográfica, são, a meu ver, narrativas de lugares comuns, de vínculo com sua história e experiência, nas quais puderam, ali, em sala de aula, mostrar tudo aquilo que lhe constitui enquanto sujeito pertencente às culturas diferentes do que a tradição da escola, bem como da educação, está naturalizada ideologicamente a ensinar. É uma comunicação gestada por corpos subalternos.

É importante mencionar que a cultura popular é um território fértil, vivo e criativo e sustenta muitas das práticas artísticas e visualidades contemporâneas, entretanto, constata-se que não é a partir desse olhar que, muitas vezes, a criação dos artistas afrodescendentes é associada. Mas como uma estratégia discursiva para inferiorizar suas produções frente a um padrão cultural etnocêntrico e hegemônico. Por isso, é fundamental desconstruir esses discursos, borrar as fronteiras e **produzir currículos, conhecimentos e produções artísticas que reconheçam as culturas como territórios de poder, disputas e transformações**¹⁰⁵ (CARVALHO; ASSUNÇÃO; SILVA, 2020, p.101)

Em suma, trazer essas artes para esse trabalho vem das inspirações de Abdias Nascimento (2022), intelectual e artista que não separou esses campos produtivos. Assim como da influência da obra “*Ori gem*” (2016), de Matheus Assunção. Portanto, de enfoques de uma perspectiva de educação descolonizadora (CANDAU; WALSH; SACAVINO, 2016) que alude no reconhecimento “vivemos num contexto de diversidade e pluralismo cultural que nos exige um olhar crítico da realidade e da ordem dominante” (SACAVINO, 2016, p. 191).

¹⁰⁵ Destaque meu.

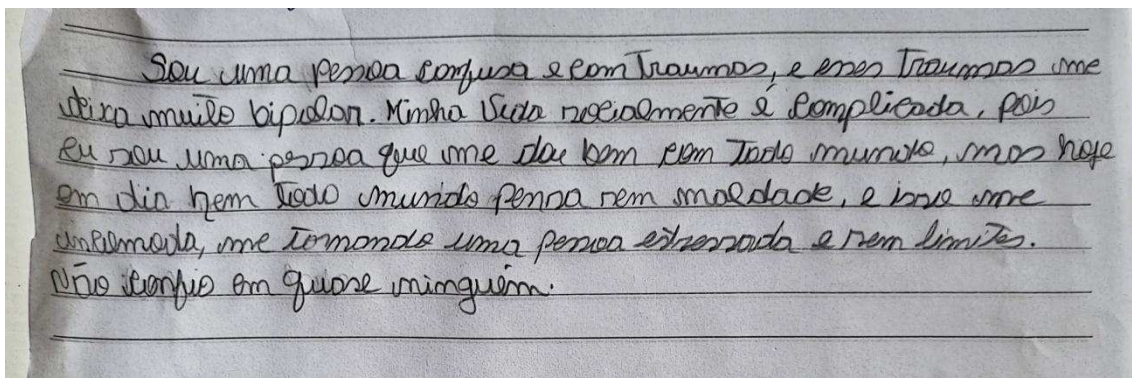
5.2 A EXPRESSÃO DOS SENTIMENTOS NAS REDAÇÕES DAS ESTUDANTES QUILOMBOLAS

O verso registra o percurso da negrura
que veio das minhas entranhas
e foi ninada com a melodia dos sonhos.
Mas, agora, sob meus olhos, parece
e se vai no vácuo de uma luta
tão fraca que também sepulta.
(Jovina Souza, 2021, p. 46)

Pensar as emoções que foram colocadas por meio da palavra nas redações produzidas pelo corpo-escrita. Algumas dessas escritas tiveram como miragem o conceito de Escrevivência. Neste capítulo proponho analisar algumas redações movimentando-as pela ideia de reconhecimento de si e de como essa escrita, produzidas por alunas quilombolas, aproximam-se das narrativas do que comumente é notado na literatura de mulheres negras.

5.2.1 Palavra & Luta por Reconhecimento

Figura 54: Redação de uma aluna quilombola descrevendo seus traumas



Aluna do 2º ano, turno matutino, Quilombo Mameluco. (Fonte: arquivo pessoal, 2019).

Em “Escritos de uma vida” (2020), Sueli Carneiro inaugura seu livro narrando os bastidores dele. Não é uma apresentação que introduz, nos primeiros parágrafos, os objetivos e as finalidades de sua obra. Ela resgata suas dores e revela que os escritos de uma vida é fruto da desconstrução da ideia de que não sabia escrever. A própria escritora, na introdução, afirmou:

Nunca pensei ser escritora. Escrever sempre foi, para mim, uma chance ou condição de remover a trava que a timidez colocava em meu desejo de comunicar minha indignação frente às injustiças do mundo. Escrever me permitiu organizar e qualificar a reflexão que, na fala, se manifestava desconexa e irritada pela insegurança da oratória (CARNEIRO, 2020, p.11).

Nas revelações dos bastidores que antecederam o percurso da publicação de sua coletânea, ela agradece o incentivo que teve de outras mulheres negras para escrever. “Esta publicação é resultado da cobrança da honorável escritora Conceição Evaristo e do voluntarismo iansiano de Djamila Ribeiro” (*idem*, p. 11). Citar esses nomes me fez recordar as Cartas Negras que depois foram recuperadas e publicadas pelo Itaú Cultural (2017).

As correspondências se tornaram um convite de mobilização e articulação de escritoras negras. Destaco trechos desse engajamento ocorrido década atrás:

Amiga, o que fizemos de nossos desejos de encontros? O silêncio se tornou a nossa fala? Por que a nossa letra fugiu de nós mesmas parecendo se esconder no tempo do esquecimento? Tenho mais que saudades. Experimento um tipo de banzo, que me leva a sonhar com o território que abandonamos, logo depois de ter sido fecundado com nossos gestos de ternura e que distinguia uma terra-letra que queríamos como nossas. Você se lembra do chão onde firmamos

nosso pacto? Creio que, se olharmos o solo, ainda veremos fortes vestígios de nossos passos, que vieram de longe, de muito longe...

(...)

Então, amiga? **Vamos ferir esse silêncio que nos machuca e reacender o pacto de criação de Cartas Negras?**¹⁰⁶ Vamos? Foi um momento tão fecundo. Havia tanta intenção em nossa fala-sentimento que entendi nossos gestos da hora como uma celebração do nascimento de uma criação que se multiplicaria entre nós. Tenho relido as poucas cartas trocadas entre nós, precisamos celebrá-las. Façamos novos rituais. Façamos de Cartas Negras nossas ofertas, nossas dádivas e nossos recebimentos mútuos (ITAÚ CULTURAL, 2017, p. 22-23).

O intuito de recuperar esses exemplos do processo de escrita de mulheres negras foi intencional para problematizar que esse exercício da escrita sempre foi uma dificuldade descrita por mulheres negras escritoras (HOOKS, 2019; CARNEIRO, 2020).

A provocação disso reside na necessidade de contextualização sócio-histórica e cultural dos processos de alfabetização e letramento da educação brasileira. Desde a composição da normalização do sistema educacional no Brasil que práticas de distinção e segregação de sujeitos sociais foram exercidas na construção de quem poderia ter acesso (ou não) ao conhecimento (MORAIS, 2012). Afinal, os letramentos são as consequências sociais e históricas da introdução da escrita em uma sociedade¹⁰⁷, “as mudanças sociais e discursivas que ocorrem em uma sociedade quando ela se torna letrada” (TFOUNI, 1995, p. 20).

Na pirâmide hierárquica dos grupos sociais, o letramento foi um elemento de distinção social. Um capital simbólico e cultural (BOURDIEU; PASSERON, 1975) que favoreceu a manutenção das desigualdades econômicas e a perpetuação do racismo estrutural (DE ALMEIDA, 2018). Parte dessa conduta desigual ao acesso à educação vem de perspectivas teóricas que disseminaram a inferiorização intelectual, atribuindo, assim, a ideologia do dom, a ideologia da deficiência cultural ou linguística, a ideologia das diferenças culturais, entre outras (SOARES, 1987).

Para a população negra, principalmente as mulheres, essas demarcações significaram caminhos fechados para esse tipo de alcance. Sua condição de classe, raça e gênero (DAVIS, 2015), atribuídas pela lógica da colonização e formação da sociedade de classes (MOURA, 1989), afligiram as possibilidades de reconhecimento desses direitos civis¹⁰⁸.

¹⁰⁶ Destaque meu.

¹⁰⁷ “(...) tenham em mente que nenhuma prática educativa se dá no ar, mas num contexto, histórico, social, cultural, econômico, político, não necessariamente idêntico a outro contexto” (FREIRE, 1981, p. 14).

¹⁰⁸ Para avançar nessa reflexão sobre discriminação e desigualdades raciais no Brasil, ler: HASENBALG (1979)

As sequelas desencadeadas por esses processos históricos continuam sendo objeto de investigação. Axel Honneth (2003) pode ser um diálogo para pensar as dimensões subjetivas e as construções políticas identitárias de sujeitos que experimentaram situações de desrespeito social, violação, privação de direitos, bem como degradação. Como esses contextos corroboram numa frágil construção identitária pessoal, de tal modo, se fragiliza não só do ponto de vista físico, mas, sobretudo, da subjetividade. Significa afirmar que:

(...) toda tentativa de se apoderar do corpo de uma pessoa, empreendida contra a sua vontade e com qualquer intenção que seja, provoca um grau de humilhação que interfere destrutivamente na autorregulação prática de um ser humano, com mais profundidade do que outras formas de desrespeito; pois a particularidade dos modos de lesão física, como ocorrem na tortura ou na violação, não é constituída, como se sabe, pela dor puramente corporal, mas por sua ligação com o sentimento de estar sujeito à vontade de um outro, sem proteção, chegando à perda do senso de realidade (HONNETH, 2003, p. 215)

Portanto, “o desrespeito em termos de reconhecimento” (*ibidem*), desencadeou processos insurgentes de tentativas de rupturas dessa estrutura de relações sociais. Pode-se pensar, a partir desse referencial, que a gramática dos conflitos étnico-raciais fora sendo moldada na busca por reparações históricas dessas negações. Reparação não só por meio da luta por direitos, mas, principalmente, pela luta por reconhecimento¹⁰⁹.

Reaver esses apontamentos históricos acrescenta a compreensão de interpretações do porquê as mulheres negras resgatam, ou comemoram, a conquista da palavra para si. Quem lê o poema “Não vou mais lavar os pratos”, publicado no “Cadernos Negros”, no ano de 2000, pela escritora negra e dramaturga Cristiane Sobral¹¹⁰, identifica certa epifania feminina pela descoberta da leitura. Observe, a seguir:

Não vou mais lavar os pratos.
Nem vou limpar a poeira dos móveis.
Sinto muito. Comecei a ler. Abri outro dia um livro
e uma semana depois decidi.
Não levo mais o lixo para a lixeira. Nem arrumo
a bagunça das folhas que caem no quintal.
Sinto muito.

¹⁰⁹ Não pretende, aqui, retomar os processos históricos de luta dos movimentos das mulheres negras no Brasil. Entretanto, como a pesquisa percorre pela Escrivência – a escrita da mulher negra – vale, então, essa breve contextualização para situar a reflexão sobre a dificuldade de escrever, apontadas nas redações de estudantes quilombolas – como uma frase de uma aluna quilombola, da comunidade Poços do Lunga, do terceiro ano escreveu na sua redação sobre seu modo de vida: “... escrever é coisa de outro mundo”.

¹¹⁰ Aos dezesseis anos ingressa no Ensino Superior e torna-se a primeira atriz negra a se formar em Interpretação Teatral pela Universidade de Brasília (fonte: Dados bibliográficos – Portal Literafro, 2020).

Depois de ler percebi
a estética dos pratos, a estética dos traços, a ética,

A estática.
Olho minhas mãos quando mudam a página
dos livros, mãos bem mais macias que antes
e sinto que posso começar a ser a todo instante.
Sinto.
(...)

A aludida autora também retomou, em uma entrevista concedida ao Portal Literafro em 2006, a defesa da palavra na escrita da sua peça intitulada “O espetáculo “Amor – Infinitamente Provisório”. Ela afirmou: “(...)surgiu do meu contato intenso com a palavra, elemento da minha pesquisa teatral desde os tempos da Universidade, onde procurava refletir sobre a ação dramática e o lugar da palavra no teatro”.

Em suma, é notório a percepção da defesa da palavra, bem como a descrição celebrativa da conquista das letras por parte, da maioria, das mulheres negras¹¹¹. Sejam elas escritoras (Sobral, 2000), ialorixás (Martins, 1988), intelectuais (Carneiro, 2020), entre outras.

5.2.2 Sentir as redações como prática de (liberdade de) análise

A sala de aula, com todas as suas limitações, continua sendo um ambiente de possibilidades¹¹². Nesse campo de possibilidades, temos a oportunidade de trabalhar pela liberdade, de exigir de nós e dos nossos camaradas uma abertura da mente e do coração e que nos permita encarar a realidade ao mesmo tempo em que, coletivamente, imaginamos esquemas para cruzar fronteiras, para transgredir. Isso é a educação como prática de liberdade (HOOKS, 2013, p. 273).

As aulas de sociologia foram movidas por olhares. Transitando por um chão tradicional de ensino, fixo em diretrizes curriculares e rígido pela arquitetura de controle que se configura uma sala de aula. Amalgamar cerca de 50 (cinquenta) estudantes, para cada 20 (vinte) turmas, na intenção e intuição de desconstruir um imaginário social que é o ambiente escolar, e torná-lo uma ambiência de confiança só foi possível de tentar porque houve investimento em uma perspectiva de educação como liberdade¹¹³.

¹¹¹ Para Evaristo, a explicação está no fato de se reconhecer como uma escritora das margens. **“Talvez eu seja a canônica das margens!”** Como canônico é “aquilo que está de acordo com as normas estabelecidas convencionadas”, ressaltar as margens como lugar ocupado pela escritora mineira é fundamental. Ela nada contra a corrente. Já veio ao mundo assim, em 29 de novembro de 1946.

¹¹² Destaque meu.

¹¹³ “A visão de liberdade tem nesta pedagogia uma posição de relevo. É a matriz que atribui sentido a uma prática educativa que só pode alcançar efetividade e eficácia na medida da participação livre e crítica dos educandos” (FREIRE, 1994, p. 13).

A ideia de ambientar a sala de aula como um espaço do diálogo foi inspirada pelas perspectivas de Bell Hooks (2013) e Paulo Freire (1993; 1994; 2021). Ambos praticaram, em suas experiências de ensino, a *práxis* de uma educação como prática da liberdade. Suas experiências se tornaram obras reconhecidas pelos aspectos criativos e contra-hegemônicas de pensar a sala de aula não como o ambiente da punição e passividade, mas, sim, como um lugar de possíveis mudanças de mentalidade. Ou, dito de outra forma, “a conscientização não pode existir fora da “práxis”, ou melhor, sem o ato ação – reflexão” (FREIRE, 1980, p.26)¹¹⁴.

Além dessas contribuições teórica e prática de Hooks e de Freire, a reflexividade desse trabalho também foi se constituindo de outros elementos, por exemplo, as caracterizações das comunidades quilombolas, assim como a geopolítica da cidade de Taquarana. Isto é, perceber meu entorno. Essas percepções foram sendo notadas pelas experiências que fui vivenciando na medida em que ia estabelecendo relações e redes sociais com a comunidade escolar e a própria cidade, na condição de residente do lugar.

Em suma, o próprio cenário de atuação e de produção pedagógica se construiu genuinamente pelas suas peculiaridades. Reconhecer tudo isso é para não universalizar as compreensões das dinâmicas internas de uma sala de aula, bem como isentar as possíveis manifestações de micropoder nas relações entre professora e turma¹¹⁵.

Nesse viés, para estimular a escrita das estudantes, sobretudo quilombola – que inicialmente apresentou resistência na elaboração das redações – foi preciso primeiramente transformar a sala de aula em um ambiente que oferecesse confiança¹¹⁶. Desconstruir a crença de que falar de sua vida não tinha importância. Sinalizar através da literatura que vale a pena enxergar seu cotidiano como possibilidade de escrita, entre outras práticas de estímulo que já foram apontadas na segunda parte desse texto.

A construção da intimidade com a turma se dispôs por meio do corpo (LIMA, 2020, 2018; RAMOS, 2020), por uma via que abre espaço para uma “corporeidade sensível” (GROSSMAN, 2016, p. 20, *apud*, LIMA, 2018, p.130)¹¹⁷. Ou seja, a partir do movimento e do encontro com os corpos. Das sensações e emoções que puderam ser transmitidas nesse lugar,

¹¹⁴ Paulo Freire reuniu em um livro seu aprofundamento sobre o conceito de conscientização. Para ele, o processo de conscientização requer que ultrapassemos a esfera espontânea de apreensão da realidade, para chegarmos a uma esfera crítica na qual a realidade se dá como objeto cognoscível e que se assuma uma posição epistemológica (FREIRE, 1980).

¹¹⁵ Para resgatar a importância do trabalho de Michael Foucault (1989).

¹¹⁶ “transformar a ordem injusta” (FREIRE, 1980, p. 60)

¹¹⁷ Experiências de um corpo “[...] não mais representado como objeto, mas vivido como experimentando sensações, atravessado e disjuntado por elas, religado diferentemente, amorosamente” (GROSSMAN, 2016, p. 20, *apud*, LIMA, 2018, p. 130).

direcionando a turma a ter mais contato com outros corpos a partir das práticas dos grupos focais ligados a certos temas geradores.

A aproximação corporal entre o meu corpo-professora e o corpo-aluna desencadeou na reorganização espacial da sala de aula. Isto é, mudar a ordem das cadeiras para o formato do círculo; se comunicar com a aluna que teve dúvida através de um olhar que oferecia acolhimento e, ao mesmo tempo, amorosidade; falar um pouco de mim, escutar um pouco sobre elas.

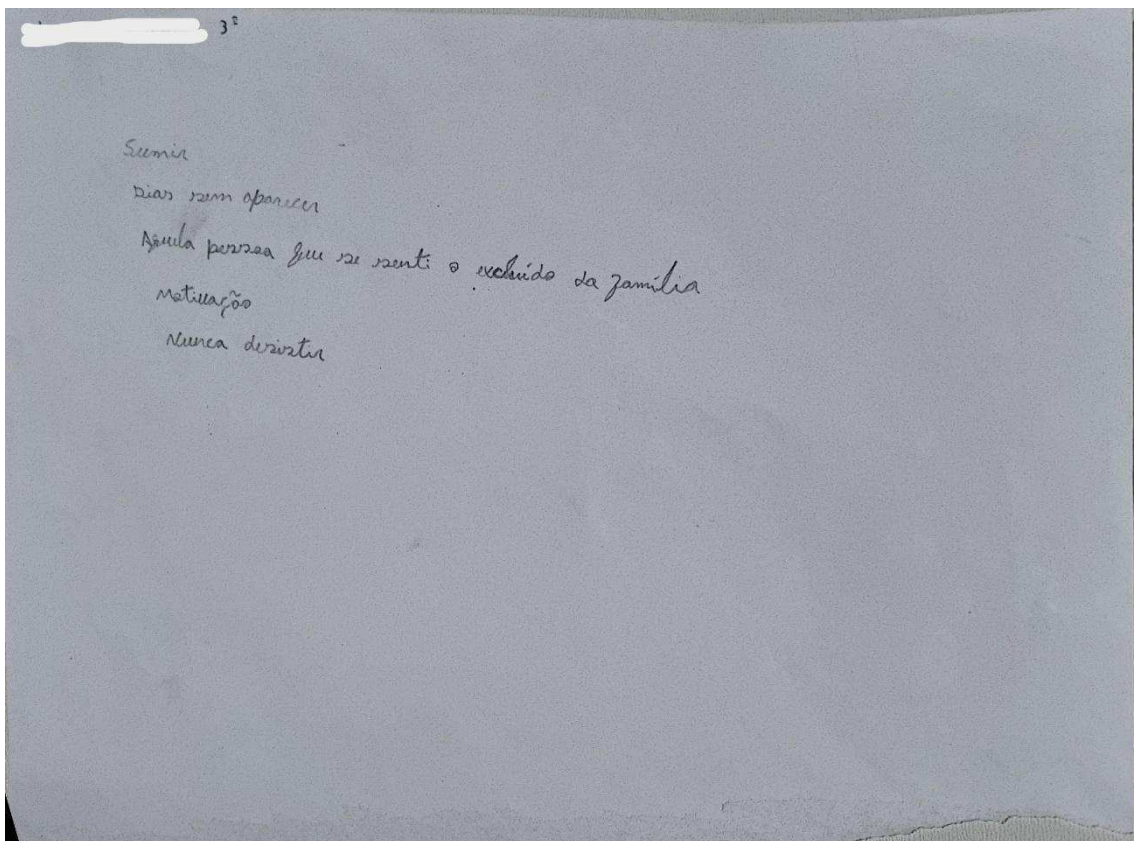
A tentativa de prisma pela vertente de uma educação como prática da liberdade, ainda que nos limites reconhecidos de um ambiente tradicional escolar, por meio de práticas pedagógicas, realizadas nas aulas de sociologia, puderam, de algum modo, apontar perspectivas outras de ensino e aprendizagem que se desviavam das formas disciplinar e limitantes do corpo de apreensão do conhecimento.

Mesmo a reconhecer que nem sempre essas didáticas foram possíveis de êxito, contudo as experimentações possibilitaram construto de descolonização do saber, de excitações de tomar a escrita para si e de possibilidades de produções de evidências sobre as percepções de quilombolas na fase juvenil do ensino médio. Portanto, uma abordagem de ensino e de pesquisa no âmbito da sociologia que tentou se situar fora da ordem hegemônica de ensino e de construção e produção de conhecimento. Reconheci, semelhante as intelectuais negras em diáspora (RAMOS, 2020), que:

A crítica à colonialidade e sua presença nas formas de se produzir conhecimento acadêmico... abre searas para repensarmos todo o projeto de educação que nos forma e as epistemologias que, por serem hegemônicas, impedem a fluência de perspectivas ligadas às formas africanizadas e indígenas de escrita de si (RAMOS, 2020, p. 164).

A síntese dessas dinâmicas e experimentações pedagógicas corporificou a experiência, ainda que em um tempo e espaço limitado, através das narrativas descritivas presentes nas redações. Dito de outro modo, as descrições densas nas descrições das estudantes quilombolas revelam a possibilidade da confiança para a abertura das narrações de situações delicadas, íntimas e subjetivas. O sentir-se à vontade para “desnudar” com as palavras suas emoções – como se pode sentir nas imagens 55 e 56.

Figura 55: “Desejo de sumir” escrito por um aluno quilombola num pedaço de papel



Estudante do 3º ano, turno noturno, morador do Quilombo Poços do Lunga. Fonte: arquivo pessoal, 2019.

Figura 56: Redação de um aluno quilombola descrevendo sua angústia

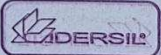
muitas vezes da vida, estamos com a cabeça muito quente...
muitas das vezes, gastaria de rindo, fôla rozinho...
~~hã~~ tem dias da vida, não vai conseguir a
vai em frente e conseguir

Estudante do 3º ano, turno vespertino, morador do Quilombo Mameluco. (Fonte: arquivo pessoal, 2019).

Figura 57: Estudante do gênero feminino descrevendo suas emoções

Sociologia.

Hoje estou bem, mas tem dias que o aperto no peito e a angústia vem, mesmo sem motivos as coisas batem e me vejo perdida dentro da minha própria mente. A sensação de ter medo falta de ar, e as tremedeiras faz parte da minha rotina, as vezes me vejo fraca, mesmo sabendo que sou forte e muito forte. Literalmente minha ansiedade virou minha pior inimiga.



Não houve identificação de nome, nem de data. (Fonte: arquivo pessoal, 2019).

Por destacar essas redações, se justifica, novamente, o título corpo-escrita. Para evocar as manifestações de corpos que experimentam e produzem sentidos próprios, ou que

manifestam sentimentos reproduzidos por situações, ou contextos, de desrespeito social e violação. Por isso que o corpo atribuído neste trabalho não ambicionou polarizar as longas abordagens sobre as concepções conceituais de corpos que transitaram, por um extenso tempo, no dualismo cartesiano – para essas pretensões, Marcel Mauss (1975), em “As técnicas corporais”, já se valeu desse esforço analítico.

O interesse, em resumo, de referenciar e encruzeilhar corpo com escrita se assenta na criatividade provocativa de sair da uniformidade teórica para refletir determinado ponto de compreensão. Agregar esforços analíticos que expandem – ou para não dizer “chamam para a roda” – percursos de pensamento que ajuntem corpo e mente; subjetividade e razão; cosmologia e ciência. E, por fim, se estou cruzando corpo e escrita, parafraseando Luciane Ramos (2020, p. 163), vale ressaltar que:

(...) o corpo corresponde também a um dos suportes para a repressão colonial: **corpo e linguagem**¹¹⁸ são esferas nas quais as formas coloniais de mundo agem de maneira eficiente, suprimindo existências e possibilidades de nos compreendermos em profundidade e ampliarmos as maneiras de conviver em sociedade.

5.2.3 O *abèbè* (espelho): mirando o conceito de Escrivência nas redações das alunas quilombolas

(...) um *abèbè* [espelho] infinito onde nos miramos para que não esqueçamos do que somos e do que viemos para sermos; denúncia; deleite; dor; prazer ... lista interminável e em eterna construção. Água ora límpida e calma, ora ruidosa e turbulenta! (FERNANDES, 2020).

Mirar-se nas águas, assim como fizera a personagem Ponciá: “(...) Menina, tinha o hábito de ir à beira do rio e lá, se olhando nas águas, gritava o próprio nome” (EVARISTO, 2003, p. 19), pode parecer um gesto natural de reconhecimento de si ao se ver refletida nas águas. Uma vez que a chegada e a percepção do espelho, do ponto de vista “narcísico”, foram agregadas no Brasil, no contexto das navegações e do processo de colonização, como análogo “as ideias fora do lugar” (SCHWARZ, 2014).

A referência do *abèbè* (espelho) nessa seção é por razão – e subjetividade – da escolha de compreensão sobre as “representações” que foram sendo identificadas nas leituras das redações

¹¹⁸ Destaque meu.

das alunas quilombolas com a Escrivivência de mulheres negras. *Abẹ̀bẹ̀*, segundo a mitologia iorubá (PÓVOAS, 2004), refere-se ao instrumento da divindade das águas doces: Oxum. Para esse pensamento africano, o reflexo do espelho não se assemelha com a perspectiva ocidental do homem narcísico. Feito água, ele flui pela representação feminina de Oxum e escorre para a coletividade. É a ideia de um olhar que não se encerra no “eu” individualizado. Segue um movimento de dentro para fora, como um rio que nasce de outros rios. Trabalhos de escritoras e intelectuais negras já fazem uso da expressão *abẹ̀bẹ̀* (CORDEIRO, 2012, 2018; SALES, 2018, 2020; SOUZA, 2016).

O uso das aspas em “representações” é para salientar que não se trata de uma perspectiva epistemológica das teorias das representações sociais, ainda que as análises possam sinalizar semelhanças com o pensamento de Serge Moscovici (1978), pois o mesmo discorre sobre as influências de pensamentos que são produzidos no ambiente familiar¹¹⁹, bem como em um contexto cultural. Destarte,

Nenhuma mente está livre dos efeitos de condicionamentos anteriores que lhe são impostos por suas representações, linguagem ou cultura. Nós pensamos através de uma linguagem, nós organizamos nossos pensamentos de acordo com um sistema que está condicionado, tanto por nossas representações, como por nossa cultura (MOSCOVICI, 1978, p. 35).

Não vou me ater tanto nas identificações do conteúdo contido nas redações. Penso correr o risco de engendrar uma só versão diante da complexidade que esses escritos oferecem. Além disso, não me proponho a fazer um estudo do discurso – como já foi apontado na apresentação da tese, mas, sim, sempre com o objetivo de ressaltar a importância dessas narrativas escritas na primeira pessoa do singular, dessas jovens mulheres negras e quilombolas que expuseram seu sentir em folhas de papel.

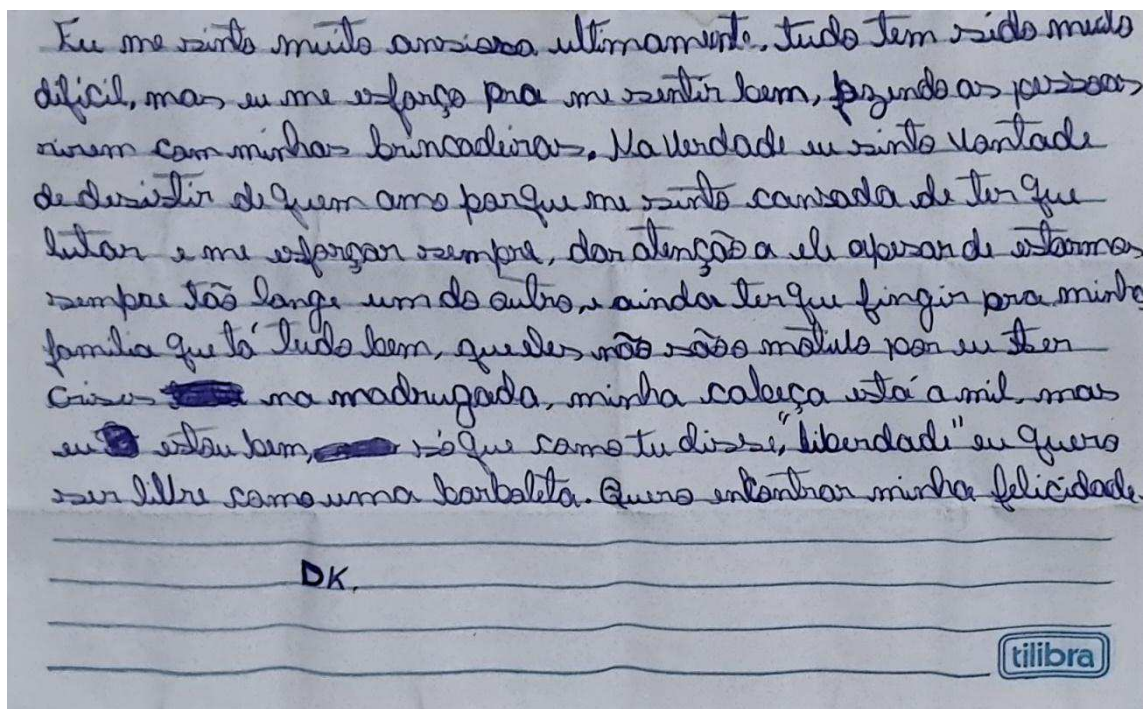
Não quero com essa afirmativa expressar que será um destaque naturalizado de “Eu” narrativo e/ou lírico. Não tratar-se-á disso! A influência de Butler (2017) ganhará cena nessa seção, seu cuidado em lidar criticamente com o “eu e o tu” (BUTLER, 2017, p. 88). Quero, portanto, para além das ressalvas dessa autora, trazer a “sonoridade” de Conceição Evaristo (2011). Ela traz uma “voz” que sempre ecoou, mas quase sempre era silenciada nos porões dos navios negreiros, nas senzalas e mocambos¹²⁰. Dito de outro modo, as palavras das alunas

¹¹⁹ Moscovici (1978) vai destacar o papel da família na produção de um pensamento representado a partir desse ambiente. O aludido autor usa o conceito de “ancoragem” para tratar dessa familiarização.

¹²⁰ A voz de minha bisavó ecoou criança nos porões do navio. Ecoou lamentos de uma infância perdida. A voz de minha avó ecoou obediência aos brancos-donos de tudo... (EVARISTO, 2021, p. 24-25).

quilombolas “gritam” a cada letra grafada. São sensações de dor, de vazio, de percepções de si. Convido a sentir as redações delas, atribuídas, aqui, de Escrevivência.

Figura 58: Escrevivência de uma aluna do Quilombo Mameluco



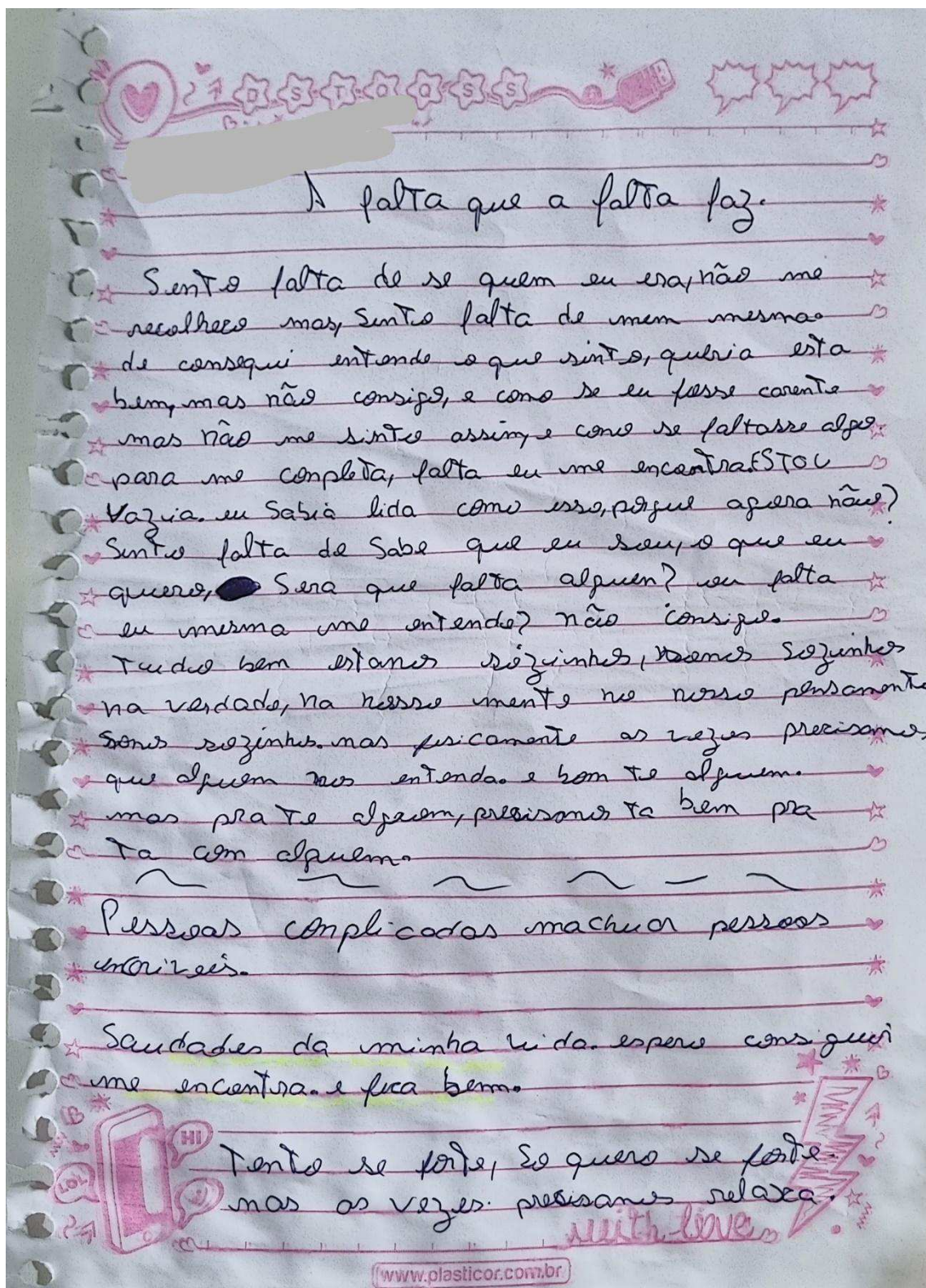
Eu me sinto muito ansiosa ultimamente, tudo tem sido muito difícil, mas eu me esforço pra me sentir bem, fazendo as coisas serem com minhas brincadeiras. Na verdade eu sinto vontade de desistir de quem amo porque me sinto cansada de ter que lutar e me esforçar sempre, dar atenção a ele apesar de estarmos sempre tão longe um do outro, e ainda ter que fingir pra minha família que tá tudo bem, que eles não são maluco por eu ter crises ~~na~~ na madrugada, minha cabeça está a mil mas eu ~~estou~~ estou bem, ~~é~~ é que como tu disse, "liberdade" eu quero ser livre como uma borboleta. Quero encontrar minha felicidade.

DK.

tilibra

Aluna do 3º ano, turno matutino, dezembro de 2019. (Fonte: arquivo pessoal, 2019).

Figura 59: Escrevivência de uma aluna do Quilombo Poços do Lunga



Aluna do 3º ano, turno matutino, dezembro de 2019. (Fonte: arquivo pessoal, 2019).

Essas escritas¹²¹, difíceis até de analisar, trazem a ideia de “Palavra Poética (EVARISTO, 2011) e da “Palavra Atuante” (LOPES; SIMAS, 2021) similares de uma perspectiva em que o sujeito da escrita – nesse caso, aqui, alunas quilombolas – é a própria palavra. Isto é, para além do processo da produção da escrita e dos riscos mediadores dos estímulos para escrever, vale quem escreve, quem toma para si o verbo e o conjuga na sua singularidade. Ainda que esse singular descrito nas imagens apresenta aspectos de sofrimento mental, de uma escrita que dói. Nem sempre essa enunciação é um processo tranquilo, ainda mais quando há criações de imagens como construções e papéis sociais de como ser uma mulher negra.

Essa abordagem presente nas contribuições da socióloga afro-americana Patricia Collins (2019)¹²² me interessa, ainda que não seja o eixo desse trabalho. Ela, assim como outras intelectuais negras, se soma no desafio de suprir as demandas de análise que essas redações apresentaram – por essa razão que mobilizei muito mais a ênfase da produção em si do que na análise do conteúdo discursivo. Reconheço as dores delas e por vista disso trago Bell Hooks (2019) para esse meio, como alusão as rodas de mulheres negras que se reúnem para transmitir entre si cuidado mútuo, acolhimento e amparo na dor – entendida a partir do conceito de “Dororidade” (PIEIDADE, 2019).

5.2.4 “Erguer a voz”: as redações como encarnações de histórias

Erguer a voz – trazendo novamente Hooks (2019) para a circularidade e continuidade de reflexão sobre as escrevivências destacadas acima – é reconhecer na fala que escreve a autenticidade sobre seus medos, inseguranças, fragilidades e vulnerabilidades decorrente de contextos familiares conflitantes. Escritas que não tiveram receio dos julgamentos, que não se limitaram à regra culta da linguística, nem ao constrangimento da exposição de suas percepções de mundo e da não perspectiva de projeto de vida.

Essas redações não obedecem a uma ordem discursiva de como deve ser uma mentalidade de alguém pertencente ao quilombo, tão pouco elas apresentam retóricas políticas de uma militância identitária, cujos repertórios discursos já conhecemos (RIBEIRO, 2017). São,

¹²¹ Vale situar que essa produção de texto foi estimulada a ser feita após trabalhar em sala de aula com o tema gerador “Sociologia das Emoções” como continuidade do conteúdo trabalhado, anteriormente, do livro didático de sociologia: “as relações de poder na sociedade contemporânea”. No apoio metodológico, exibe um vídeo intitulado “a falta que a falta faz” da *youtuber* Julia Tolezano, conhecida como Jout Jout, que descreveu a pequena história do livro *A Parte que Falta*, do poeta e ilustrador Shel Silverstein, publicado em 2018.

¹²² A sua defesa pela enunciação das mulheres negras me atrai, e essa justificativa subjetiva também precisa ser destacada aqui, para além dos parâmetros *stricto sensu*. Sobre essa enunciação, ler Collins, (2017).

portanto, textos construídos por uma gramática do cotidiano (EVARISTO, 2019), em que a “palavra poética” (*idem*) traz dimensões complexas para uma única tradição de pensamento pode explicar. “Há uma escolha conscienciosa por uma forma de linguagem, a qual tenho chamado de ‘gramática do cotidiano’, isto é: expressar que surge da comunicação inventada, gestada, gerida no meio do povo” (EVARISTO, 2019, p.14).

São narrativas que se voltam para dentro, para perceber suas vidas, ainda que não plena do reconhecimento de suas potencialidades. Mas que, apesar das “demissões subjetivas” (KEHL, 2009), reconhecem as ausências, os vazios e as dores de existir. Que elas digam por si só o que, nos limites dessa tese, não pode traduzir ou alcançar. Uma vez que trata-se muito mais de uma convocatória para o exercício do sentir do que o de avaliar.

5.2.5 “Mesmo antes das palavras, nos lembramos da dor”¹²³: escritas-queloides

Às vezes, sua voz é um punho
Apertado na sua garganta
Golpeando incessantemente os fantasmas
(ANGELOU, 2020, 34)

Figura 60: Escrivência de uma aluna quilombola (exemplo 01)

¹²³ (HOOKS, 2019, p.28).

Sociologia.

Hoje estou bem, mas tem dias que o aperto no peito e a angústia vem, mesmo sem motivos as coisas batem e me vejo perdida dentro da minha própria mente. A sensação de ter medo falta de ar, e as tremedeiras faz parte da minha rotina, as vezes me vejo fraca, mesmo sabendo que sou forte e muito forte. Literalmente minha ansiedade virou minha pior inimiga.

Aluna do 3º ano, matutino, moradora do Quilombo Poços do Lunga. Fonte: arquivo pessoal, 2019.

Figura 61: Escrivência de uma aluna quilombola (exemplo 02)

A ponte que falta.

Assim como o livro todo, nós sentimos falta de uma ponte de nós muitas vezes nós já temos tudo que queremos, já somos felizes mais mesmo assim vamos a procura de algo que está nos faltando muitas vezes eu sinto um vazio como se estivesse faltando algo dentro de mim e as vezes tento murmurar e vou me um jeito de tirar aquele vazio de dentro de mim assim como no livro diz que o momento mais feliz dele foi quando ~~de~~ a beldade parou em cima dela então quando ele achou a ponte que faltava ele percebeu que com ela ele não era feliz pois ele não podia fazer o que ele gostava aí ele viu que ele era muito mais feliz sem a ponte que lhe faltava e que para ser feliz não precisa ser perfeito não precisa estar completo.

tilibra

Aluna do 3º ano, matutino, moradora do Quilombo Poços do Lunga. Fonte: arquivo pessoal, 2019.

“Escrever é uma maneira de sangrar” – disse Conceição Evaristo no seu conto (2014). Em outros momentos¹²⁴, a autora comenta porque sempre perguntam da sua escrita triste, às vezes de violência, ou de dor. Sua resposta, sempre de uma dicção que gera silêncio, respondia através da própria história (não-escrita) das pessoas negras.

Não é necessário ir para o campo dos estudos literários para perceber a densidade que a escrita de mulheres negras traz. Basta ler para aprender narrativas de dor. Atribuo a esse aspecto o referencial teórico da interseccionalidade (AKOTIRENE, 2019). Observar a extração dos versos escritos pelo gênero feminino e transversá-los com as mediações de raça e de classe é identificar a complexidade de uma dívida impagável (SILVA, 2019).

Ora, articular esses pensamentos para revisar criticamente textos literários de escritoras negras parece salutar. Porém, se usarmos esse raciocínio para as narrativas de jovens negras, valeria a mesma lógica de compreensão? Já que são apenas redações.

Fui, então, refletir sobre o movimento de jovens escritoras negras que estão emergindo no Brasil através de movimentos identitários do Slam. O movimento *poetry slam* (batalha de poesia), segundo Mel Duarte (2019), vem ganhando força entre as rodas literárias¹²⁵.

Adentrei nesse universo para tentar perceber as movimentações e repercussões desse movimento que é muito disseminado pelas redes sociais. Logo, também é consumido por parte das estudantes de Taquarana. Uso sempre o livro “Querem nos calar: poemas para serem lidos em voz alta (2019)”, que reúne textos de jovens escritoras negras, e algumas mulheres já são conhecidas no universo das adolescentes – Dall Farra, Letícia Brito, Mariana Felix, Mel Duarte e, principalmente, Ryane Leão. Junto essas possíveis aproximações para compreender que a transcrição livre das redações destacadas podem ser palavras faladas. Um falar como se estivesse conversando com uma igual, expelindo angústias, desabafando situações, reconhecendo seus vazios e perdas de sentido existencial sem se importar com a gramática, com o tempo da aula ou com quem iria ler. Apenas se prenderam ao desafio – doloroso – de falar de si, de erguer a voz e voltar para dentro, descer aos subsolos de vidas precárias e pedir escuta, acolhimento naquilo que está sendo escrito, mesmo sendo tão jovem para pouca memória social.

¹²⁴ Em 2020, a escritora realizou algumas lives às terças-feiras para diminuir o distanciamento com seu público em virtude da pandemia. As gravações podem ser acessadas pela sua rede social no Instagram.

¹²⁵ O *poetry slam* (batalha de poesia) teve início na década de 1980, em Chicago, nos Estados Unidos, com o poeta Marc Smith, mas foi pelas mãos de uma mulher, Roberta Estrela D’Alva, que o movimento chegou ao Brasil, especificamente na cidade de São Paulo, em 2008 (DUARTE, 2019, p. 10).

Além desse aspecto geracional – sem adentrar as dimensões teóricas – conjuro pensar que o contexto interseccional que as alunas quilombolas estavam inseridas e que foram, de algum modo traduzidos em palavras, delimitam margens de aproximação com o conceito de Escrivivência de Conceição Evaristo.

Mas, antes de ir a essa costura, vale salientar que a aproximação não é exclusiva à palavra-chave de Evaristo. Escrever é um ato de gritar para as mulheres. Romper os limites de uma sociedade disciplinar (RAGO, 1985) que domesticou as mulheres a inferiorização do gênero, tornando-a o “segundo sexo” (BEAUVOIR, 1960). As memórias da filósofa francesa não deixam negar que a luta pela emancipação da “moça bem comportada” para se tornar mulher começou através do processo de tomada de consciência.

Todavia, pedindo licença às correntes feministas classistas e existenciais, a literatura de Beauvoir (2021, 2015, 2015a, 1956) tem a tônica semelhante às escritoras liberais do século XX. “Uma mulher inacabada” de Lillian Hellman (1981) é igual a “*Les Inséparables*” (2021) de Simone de Beauvoir. Portanto, reivindicações de um desejo absoluto pela subjetividade no cerne do pensamento e nas obras dessas autoras brancas e afortunadas – para não dizer burguesas, já que algumas negam essa consciência de classe, mesmo usufruindo dos capitais econômicos que lhe são favoráveis.

Nas cozinhas e quintais desses ambientes em que parte das intelectuais e escritoras brancas produziam suas teorias de emancipação, estavam mulheres negras sustentando a estrutura doméstica para assegurar-lhes a liberdade das tarefas de casa. Rose Marie Muraro, que inovou os estudos de classe, gênero e sexualidade na sociologia brasileira, na década de 1960 escreveu, no penúltimo parágrafo da dedicatória do seu livro, seu agradecimento: “A Irene, minha empregada” (MURARO, 1983, p.10).

Conceição Evaristo que reproduziu a profissão de sua mãe, empregada doméstica, antes de sua formação, fala da experiência de ser a doméstica de uma escritora branca mineira e da ruptura desse lugar.

Observar as condições e os contextos de quem escreve auxilia na amplitude de abordagens sobre o que foi dito e escrito. Quando se transita pela trajetória de vida de Conceição Evaristo, nota-se que é uma mulher que vem de uma posição de classe semelhante a minha e a das estudantes quilombolas. O reconhecimento desse lugar que origina a escrita de Evaristo também subsidia o surgimento do seu conceito de Escrivivência. Como já apresentado na primeira parte da tese, o sentido de Escrivivência é tão simples quanto doloroso de se realizar. Ser o sujeito da escrita na escrita para uma pessoa, cuja localidade social, cultural e de raça se

localiza nas hierarquias dos marcadores sociais, é tão desafiante quanto estimular o processo de consciência (ADORNO; HORKHEIMER, 1985; MARX, 1988).

Quando se abarca as leituras ficcionais de Evaristo (2013, 2003), a sensação é de “a faca e o corte”¹²⁶ na carne. Uma literatura que inquieta. Quem conheceu a personagem “Pecola” do romance “O olho mais azul” (2019) da escritora americana Toni Morrison – que em 1993 abriu os caminhos ao ser a primeira mulher negra vencedora do prêmio Nobel de Literatura – sentiu sua força crua com a dura realidade social de uma menina negra. As violências familiares e escolares dessa obra de ficção são tão reais como as estudantes negras que escutei, por aqui, nesse curto tempo de docência. Por tratar de violência, apresento, abaixo, outras escrevivências de estudantes quilombolas da Modalidade de Ensino EJA, logo, mulheres adultas. Elas, nas suas descrições, lembram o contexto poético em que Evaristo explica uma das razões do surgimento do seu conceito operado neste trabalho.

5.2.6 Grafia-memória de infância: as Escrevivência de mulheres quilombolas da modalidade de ensino EJA

Em “Da grafia-desenho de Minha Mãe, um dos lugares de nascimento de minha escrita”, Conceição Evaristo (2007) conduz os leitores a sua aguada memória de infância pelas suas recordações de paisagens, territórios imaginários de uma fase da vida que lhe foi ambiente de inspiração, para o que hoje apreende-se de escrita de uma mulher negra.

Ao já afirmar, aqui, que Escrevivência busca essa posição de narração na primeira pessoa do singular, faço uma costura de pontos que podem ser cruzados por essa referência conceitual. As redações – ou melhor, as escrevivências – destacadas, em seguida, foram produzidas por mulheres quilombolas. Mulher porque se trata de estudante de faixa etária adulta – entre 40 e 50 anos – que cursaram o ensino médio na escola, em 2019, pela modalidade de ensino EJA. É de doer suas grafias-memórias da infância¹²⁷.

¹²⁶ Versos do compositor brasileiro Tom Zé (1970).

¹²⁷ O tema gerador utilizado com a turma do EJA foi sobre “a infância” em outubro de 2019.

Figura 62: “Infância”: Escrevivência de uma mulher quilombola (exemplo 01, folha 01)

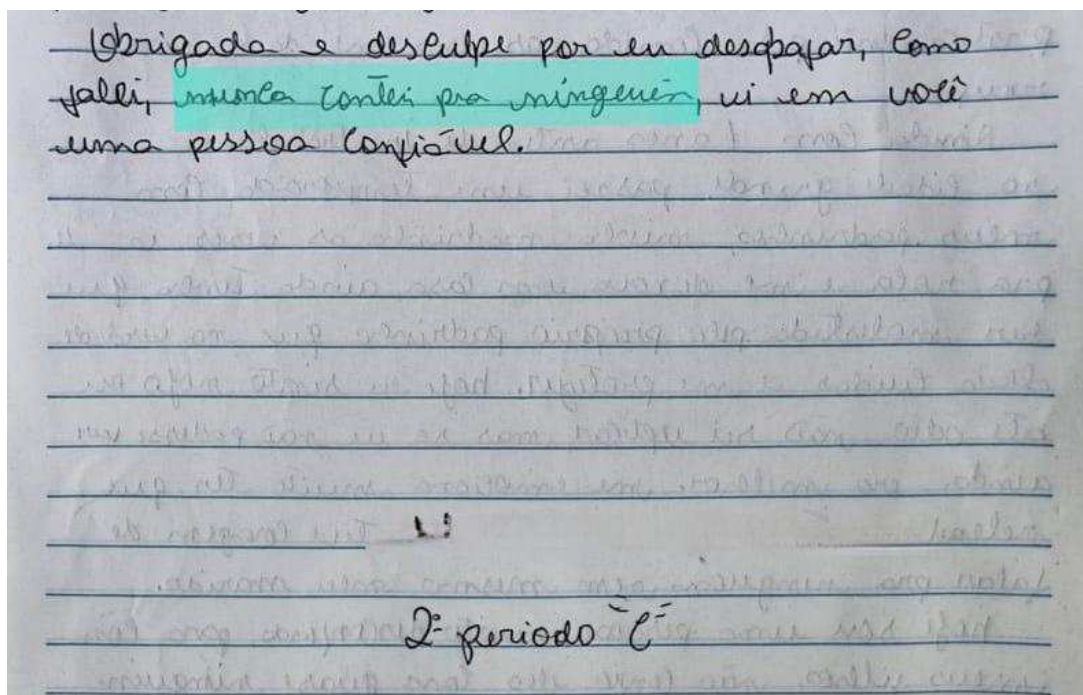
30/10/19

Sobre mãe Ter o direito de Ser criança:

Ser criança, eu não sei, não vivi essa fase
da minha vida, aos 9 anos já tive que trabalhar

Estudante quilombola do 2º período-EJA, noturno, Quilombo Passagem do Vigário, 2019.

Figura 63: “Infância”: Escrevivência de uma mulher quilombola (exemplo 01, folha 02)



Obrigado e desculpe por eu desparar, como
jalli, **monca contes pra mingueir**, ui em volé
uma pessoa confiável.

1:

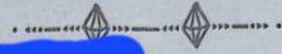
2º período "C"

Verso da redação. Fonte: arquivo pessoal, de outubro de 2019.

Figura 64: “Infância”: Escrevivência de uma mulher quilombola (exemplo 02)



A INFÂNCIA DA [REDACTED]



[REDACTED] teve uma infância muito turbulenta e os 9 anos de idade ela cuidava da casa e para seus pais trabalhar.

Durante a manhã estudava e tarde cruzava puchava água para abastecer a casa ou levava o elmoço para roca quando era tempo de plantação ou colheita não poderia ir a escola.

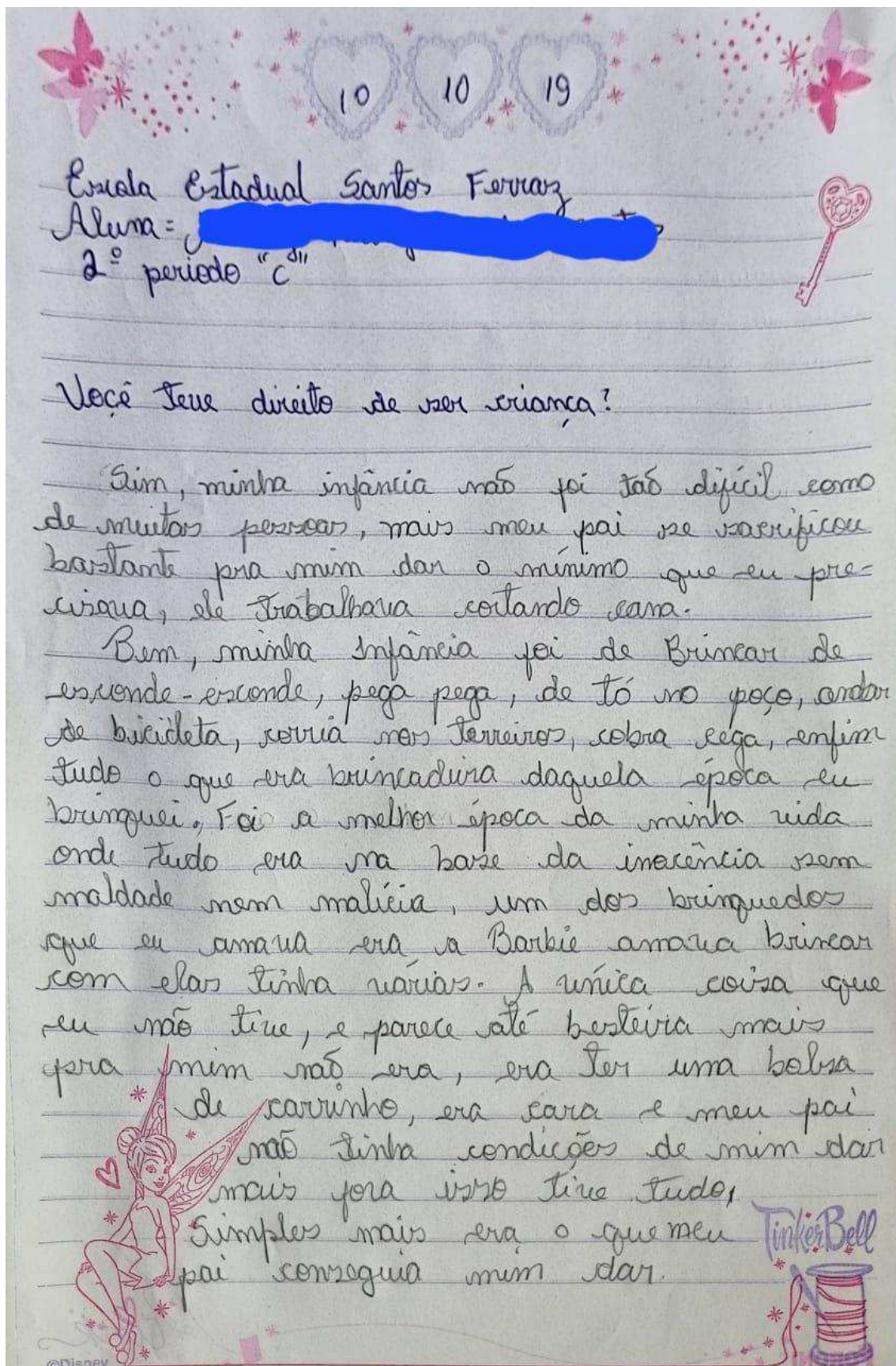
Ela nunca teve brinquedos, e teve. seus brinquedos era caças de pratos quebrado, vidro de remédio, lata de óleo, suas bonecas era de milho, tinha de toda cor, cabelos pretos, vermelho, brancos e amarelos.

Ela cuidava de 6 irmãos com roupas e toalhas no banheiro e cuecos por a um pai sua mãe vivia viajando com pacientes da prefeitura. nos domingos pra sair de casa tinha que ir todo os terreiros e incensar a casa de remédio ia pra casa da sua vó e abraça toda a família mais sempre feliz essa era a nesse tempo onde todos eram assim dia de chules corria no meio do campo para fazer das poças de água na grama de picava pois esses são recordações hoje muito boas de se recordar.

[REDACTED]

2º período "C"

Figura 64: Escrivência de uma quilombola (exemplo 03)



Estudante quilombola do 2º período-EJA, noturno, Quilombo Mameluco, 2019.

Perceber a vitalidade das narrativas dessas redações que estão em questão não podem deixar passar despercebidas as verossimilhanças com a noção de Escrivivência. As redações das alunas quilombolas, assim como esse conceito, não nascem das teorias. Não são importações de conteúdos mastigados, reproduzidos. Originam-se das entranhas, do corpo negro – violado ou ferido pelas violências que Fanon (2008, 1968) tão cruelmente relatou nas suas obras – que expõe em densas frases suas sensações e percepções de vida e de subjetividade, mesmo situadas em território autodeclarado quilombola, não manifesta politicamente sua identidade social. Oculta-se como escudo de defesa do *bullying*. Omite como quem ainda está despartada da força política e cultural dessa denominação, ou porque, tal como a personagem Pecola, almeja “o olho mais azul” para que, assim, possa ser aceita e desejada no ambiente escolar¹²⁸. Usar as máscaras brancas¹²⁹ pode ser estratégia de sobrevivência.

Vale salientar que, seriam mais duas escrevivências de mulheres quilombolas. No entanto, reavaliei os limites de exposição de relatos de violência e abuso sexual. Ainda que viesse a colocar a imagem com o nome suprimido, os detalhes descritos dão indícios possíveis de quem - figura masculina - a violou. Considerando também que Taquarana é uma cidade pequena, cuja prática comunicativa vai muito pelo falar do “disse me disse”, preferi, então, resguardar a aluna (já que, nesse tempo atual, não frequenta a escola). Um gesto de cuidado e de zelo pela sua confiança em externalizar suas dores de longos anos de vida. Ler sua escrita provocou dor, desassossego. Guardei comigo suas penúltimas frases: “**nunca disse isso a ninguém**”¹³⁰.

Essas duas redações sobre a infância aguçam a curiosidade para compreender os meandros dos quilombos em Taquarana, sua sociabilidade, as condições sociais, entre outros apontamentos que não podem, na margem desse texto, ser apresentados. Mas, apesar dessas lacunas, abrem pontos de averiguação. Leque de possibilidades de produzir evidências que vão além das escritas, que, no maior dos casos, um estudo etnográfico nas comunidades poderia enriquecer mais ainda esse campo de análise.

Por último, a figura 65, que descreve seu brinquedo feito de espiga de milho, pode ser lembrado também no romance de Conceição Evaristo (2003). Ambas se assemelham no tocante

¹²⁸ Em "Quem tem medo...", a filósofa negra Djamila Ribeiro, na introdução autobiográfica, descreve as violências sofridas pela imposição da imagem e dos padrões de beleza. Essa temática foi muito bem trabalhada por Grada Kilomba (2019) e Patrícia Collins (2019).

¹²⁹ FANON (2008).

¹³⁰ Destaque meu.

à fertilidade imaginária desse universo da brincadeira. De lembranças de um tempo infantil, em que a ludicidade criativa lhe oferecia viver outra realidade apesar da precariedade da vida.

Naquela época Ponciá Vicêncio gostava de ser menina. Gostava de ser ela própria. Gostava de tudo. Gostava. Gostava da roça, do rio que corria entre as pedras, gostava dos pés de pequi, dos pés de coco-de-catarro, das canas e do milharal. Divertia-se brincando com as bonecas de milho ainda no pé. Elas eram altas e, quando dava o vento, dançavam. Ponciá corria e brincava entre elas. O tempo corria também. Ela nem via. O vento soprava no milharal, as bonecas dobravam até o chão... (EVARISTO, 2003, p. 13).

5.2.7 **Escrevivência: munição contra o epistemicídio**

‘Gente é pra sonhar’
Não pra morrer de tiro
Não para ser calado.
Não pra atirar.
Fica instituído a partir de agora a sabedoria. E de hoje em diante todo mundo vai entender o que é democracia e ter o direito a ter opinião
(BRITO, 2019, 108).

“A gente combinamos de não morrer”, título do conto de Evaristo (2015), me inspira a conjurar nessa seção sua perspectiva de que com a escrita de mulheres negras (escrevivência), oriunda das suas experiências, elas possam se recriar enquanto sujeito e reconstruir narrativas coletivas. Então, nesse raciocínio, a Escrevivência opera no contrafogo¹³¹ do epistemicídio (CARNEIRO, 2005; SANTOS, 1995).

Na tese de Sueli Carneiro (2005), o conceito de epistemicídio, introduzido por Boaventura de Souza Santos (1995), supre a necessidade, neste texto, de esmiuçar o modo operante desse instrumento de apagamento histórico, cultural e simbólicos pertencentes a grupos sociais margeados diante das hierarquias sociais. De acordo com Santos (1995, p. 328),

(...) epistemicídio foi muito mais vasto que o genocídio porque ocorreu sempre que se pretendeu subalternizar, subordinar, marginalizar, ou ilegalizar práticas e grupos sociais que podiam ameaçar a expansão capitalista ou durante boa parte do nosso século, a expansão comunista (neste domínio tão moderno quanto a capitalista); e também porque ocorreu tanto no espaço periférico, extra-europeu e extra-norte-americano do sistema mundial, como no espaço central europeu e norte-americano, contra os trabalhadores, os índios, os negros, as mulheres e as minorias em geral (étnicas, religiosas, sexuais).

¹³¹ Pierre Bourdieu, em “Contrafogo: táticas para enfrentar a invasão neoliberal”, 1998.

O racismo epistêmico, como foi apontado por Sueli Carneiro (2005), oferece auxílio nas explicações deste trabalho para as questões, já apontadas no começo da tese, das dificuldades de as alunas quilombolas escreverem redações sobre si. Uma vez que, tanto para Santos (1995) como para Carneiro (2005), as práticas de atuação do epistemicídio são complexas diante do alcance de sua perpetuação nas relações e contextos sociais.

Sendo assim, identificar sua ação exige uma constante avaliação de condutas pessoais e formas de pensamento, bem como de análise das operações de certos mecanismos sociais que fortalecem as ideologias de favorecimento a supremacia branca. Nesse viés, contrário, pode-se refletir sobre como o sentido de Escrivência seja uma tática para o enfrentamento desse dispositivo de “morte”, de “destituição da cultura do Outro” (SANTOS, 1995). Assim como, pode se ajuizar as reflexões que Carneiro (2005) teceu sobre o “cuidado de si” (*idem*) – segundo uma leitura foucaultiana – para esboçar modos de (auto)defesa.

Aproximar essas palavras-chaves, sem harmonizar, para pensar que uma palavra – epistemicídio – nega a vida e os saberes dos povos pretos; e a outra – Escrivência – lhe devolve a vida e as possibilidades de tornar seu corpo inscrição de história. Vem do breve convívio que tive com a tradição cultural da cidade, sobretudo na zona rural, no período natalino, ocorrer, na praça da igreja matriz de Taquarana, a apresentação do grupo “Guerreiro Leão do Norte – Mestre Canarinho”. Esse folguedo, denominado por aqui de guerreiro, é prática cultural do agreste alagoano¹³². Nesse grupo citado, encontrei estudantes participando, junto com a família, da brincadeira, cuja oralidade teatral é feita pela juventude que compuseram as salas de aula da única escola da cidade. Resistência cultural transmitida de geração em geração ainda que nos limites de uma tradição cristã.

Para encerrar, mas deixando as frestas dessa reflexão, recupero trechos da tese de Evaristo (2011) que, nas primeiras linhas da conclusão, aponta para a importância de deixar “em aberto”.

Torna-se necessário enfatizar, nessas primeiras linhas, o caráter em aberto proposto nessa conclusão. **Creio que toda pesquisa se abre para campos novos a serem desvendados.** E a amplitude do terreno sempre se expande diante de nossos olhos, principalmente se o objeto pesquisado forem textos poéticos. A poesia, quase sempre, extrapola nosso desejo de análise (EVARISTO, 2011, p.165).

¹³² Sobre isso, ler a Coleção Folclórica da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), organizado por Théó Brandão (1972).

Ainda que as redações destacadas no texto não se tratem de textos poéticos, a análise que almejei abarcar transitou pela literatura negra. Talvez a inspiração de construir essas reflexões dialogando com as letras seja pela paixão pela (descoberta da) palavra, ou por pensar como negra (HOOKS, 2019). Portanto,

Quando acabamos com nosso silêncio, quando falamos com uma voz libertadora, nossas palavras nos conectam com qualquer pessoa que viva em silêncio em qualquer lugar. A ênfase feminista em encontrar uma voz no silêncio das mulheres negras, das mulheres não brancas, tem aumentado o interesse por nossas palavras. Este é um momento histórico importante (HOOKS, 2019, p. 55).

É preciso que se diga. É importante que se fale. Escreva e diga suas formas de ver e ler o mundo. Ao reconhecer essa maneira de “erguer a voz” (*ibidem*). Então, também não posso impor, tanto na prática pedagógica como na interpretação dessa pesquisa, um único caminho de como escrever ou de como explicar as experiências de menina-mulher quilombola – a imagem abaixo fecha meu argumento.

Figura 65: “Projeto de Vida” Escrivivência de uma aluna quilombola¹³³

¹³³ Essa redação foi elaborada em uma das aulas em que o tema gerador foi “projetos de vida”. Um plano de aula que realizava com as turmas do 3º ano nas proximidades de conclusão do ensino médio. A orientação era simples: “Se fosse para colocar no papel seus desejos de futuro, qual seria seu projeto de vida”? A mediação utilizada para essa metodologia, como inspiração para a turma, se deu através de pequenas leituras de poemas e reprodução de mídia através de músicas que inspiram sonhos – possuí, na época, uma *playlist* no *streaming* de conta privada para sempre usar durante as aulas. A lista de transmissão se chamava “poesia cantada em sala” de Claudinha de Jesus.

Nome = _____

3^o ano

Projeto de vida

A cinco anos atrás a pergunta, "qual o meu projeto de vida?", seria sem resposta exata, meu pensamento no futuro antes era termina os estudos, ter um trabalho que eu gostasse e talvez construir uma família. Hoje em dia, meu projeto de vida é aproveitar a vida fazendo comércio que seja importante para o meu futuro, fazer cursos, ter um emprego, e fazer faculdade, ser independente, e ser uma mulher forte e determinada nos meus objetivos, e com certeza faria uma família, onde eu possa determinar todo o meu esforço e dedicação nas pessoas que eu amo.

É um dia, eu ter o privilégio de olhar para trás e me orgulhar de cada escolha feita em minha vida.



5.2.8 “*procuro alguém que me complete, que consiga me dar amor*”: o amor(-próprio) na escrevivência de uma estudante quilombola

A mulher negra e o amor

Pode parecer estranho que tenhamos escolhido a condição amorosa e não sexual para nos referir ao estado de ser mulher e preta no meu país. A escolha do tema funda-se em histórias de vida e na observação de aspectos da afetividade da mulher frente à complexidade das ligações heterossexuais (NASCIMENTO, 1990, p. 03).

Figura 66: Escrevivência sobre o amor

A falta que a falta faz

Faltava-lhe uma parte e ele não era feliz, ele passou por muitos lugares para encontrar sua parte e então ele encontra, mas ela diz que não é parte de ninguém e então ele segue em procura da parte que faltava nele, encontra várias partes, mas elas eram "imperfeitas" ou não cabiam ali, e os mesmos amigos precisam alguém que me complete, que consiga me dar amor sem me machucar. só que hoje, após a aula de sociologia refleti muito e sinto que não devo mais procurar algo ou alguém que me complete, eu mesma posso fazer isso, eu mesma posso encontrar a mim, a minha felicidade, assim vou saber como não me machucar e como ser amada, sem limites alguns, o amor não é sufocante, o amor não pode vir de alguém, o amor de verdade pode e tem que ser o meu amor, o primeiro e verdadeiro amor, o próprio. Não precisamos de alguém para nos amar, o amor pode vir de nós mesmos, somos ~~nessas~~ imperfeitos e podemos amar como quisermos.

Nome: A

Beatriz Nascimento, na década de 1990, já esboçava a questão do amor enquanto reivindicação política; o que, posteriormente, seria uma aglutinação dos repertórios reivindicatórios dos movimentos de mulheres negras no Brasil (BARRETO, 2005). A compreensão do Bem Viver, para essa militância, reverbera na intimidade do sentimento amor (CARNEIRO, 2003, 2003a). Essa noção de amar vai além de uma conotação sexual que, por décadas, se tornou conhecido e reproduzido nos bastidores descritos por Gilberto Freyre (já citado no trabalho). “A condição amorosa e não sexual”, como afirmou Nascimento (*op.cit.*), ganhou fôlego diante dos processos de descortinar as relações afetivas e sexuais das mulheres negras.

A compreensão do amor enquanto uma dimensão sociocultural foi interpretada pelas ciências sociais. Anthony Giddens (1993), em “A transformação da intimidade...”, recupera as ligações de alguns dos clássicos das ciências sociais (a citar: Bronislaw Malinowski e Max Weber) com a interpretação da noção de amor romântico, o qual vai discorrendo as transformações sociais e culturais que foram sendo moldadas a partir das mudanças íntimas na esfera pessoal. Seu trabalho teórico sobre essa temática deixa escapar frestas empíricas para melhor compreender as dinâmicas da ausência desse sentimento. O amor (romântico) acontece, mas não está posto à mesa para todas as mulheres. “*You’ve got to learn to leave the table when love’s no longer being served*”¹³⁴ – como nos lembra a canção “*You’ve Got To Learn*” (1965), da pianista, compositora e ativista pelos direitos civis da população negra norte-americana, Nina Simone (1933-2003).

“Vivendo do amor” (HOOKS, 2010) foi se tornando um repertório político dentro dos movimentos de mulheres negras, assim como abriu espaço, no âmbito acadêmico, para ser tema de pesquisa científica. Em 2008, tivemos a significativa tese “Mulher negra: afetividade e solidão”, na área das ciências sociais, de Ana Cláudia Pacheco como precursora na abordagem das emoções, articulando-as com as categorias sociais de raça, gênero e classe, já estruturadas nos parâmetros conceituais¹³⁵. A novidade, em resumo, esteve no fato de estudar as dimensões de solidão e afeto entre as mulheres negras. Ademais, apontou a pesquisadora:

A categoria política é colocada numa atitude de pensar a solidão da mulher negra histórico-cultural e socialmente ancorada numa sociedade profundamente marcada por racismo, preconceito e desigualdades.” “É no bojo destas estruturas que se constroem e reconstroem as identidades

¹³⁴ “Você tem que aprender a sair da mesa quando o amor não está mais sendo servido” (tradução minha).

¹³⁵ Tese de doutorado em Ciências Sociais, defendida em 2008, na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP/SP).

resolvidas ou não descobertas produzidas e reproduzidas pela dinâmica social (PACHECO, 2013, p. 20).

A densidade das suas reflexões assusta quem não conhece o tema, ou quem não percebeu os desdobramentos do legado do colonialismo (SOUZA, 2010)¹³⁶, bem como da escravização (DAVIS, 2015, 2017) que desencadeou sequelas não só na esfera social, mas também nos aspectos das subjetividades, dos desejos e das rejeições.

“Há corte e cortes profundos” – parafraseando os versos de Beatriz Nascimento¹³⁷ – para, assim, adentrar nas questões que envolvem o tema da solidão e da afetividade sem se ater a eles. Já que não iniciou os objetivos desta pesquisa.

Entretanto, a Escrivência (figura: 66) selecionada para a análise, cuja frase em destaque “*Procuo alguém que me complete, que consiga me dar amor*” me relocou a reflexividade sobre os desejos predominantes dessa faixa etária. Uma vez que é, também, nessa idade que as elaborações dos desejos (gozados ou reprimidos) acontecem – a repressão sexual (des)conhecida foi ponto de pensamento filosófico para Marilena Chauí, em 1984, ao confrontar a dimensão de sexo-natureza-cultura¹³⁸. Sem ir para as dicotomias antropológicas de sexo natural *versus* sexo cultural¹³⁹, a intenção é acrescentar argumentos para pensar quais corpos e gênero tiveram (ou não) mais abertura para desfrutar da amorosidade e/ ou das práticas sexuais.

Ao revisitar as observações preliminares da filósofa sobre “sexo”, “pecado”, “contos de fada” e o clássico “édipo”¹⁴⁰, um despercebido capítulo me chamou a atenção. Seu título é “Não existe pecado ao sul do Equador?”, (CHAUÍ, 1984, p.188) traz apontamentos sobre as práticas sexuais e a moralidade das mulheres na recém república brasileira, pontuando um pensamento

¹³⁶ “o conjunto de trocas extremamente desiguais que assentam na privação da humanidade da parte mais fraca como condição para a sobre explorar ou para excluir como descartável” (SOUZA, 2010, p. 37)

¹³⁷ Poema “Sonho” de Beatriz Nascimento. A autora dedicou a todas as mulheres pretas espalhadas pelo mundo, a todas as demais mulheres e a Isabel Nascimento, Regina Timbó e Marlene Cunha, 1989” (RATTS, 2006, p. 30).

¹³⁸ “É preciso admitirmos que a repressão sexual nos coloca diante da quebra da simples naturalidade biológico-animal do sexo e de sua passagem à existência como fenômeno cultural ou histórico” (CHAUÍ, 1984, p. 15).

¹³⁹ Podemos dizer que o *fenômeno* ou o *fato* da repressão sexual é tão antigo quanto à vida humana em sociedade, mas que o *conceito* de repressão sexual é bastante recente, isto é, a reflexão sobre as origens, as formas e os sentidos desse fato, seu estudo explícito, datam do século XIX. Em outras palavras, as práticas sociais de controle, proibição e permissão do sexo são antiguíssimas, porém o estudo de seu sentido, de suas causas, de suas variações no tempo e no espaço é um estudo recente, não sendo casual que os dicionários registrem como tardio o surgimento da palavra *sexualidade*, momento em que o termo sexo passa a ter um sentido muito alargado, especialmente quando os estudiosos passaram a distinguir e diferenciar entre necessidade (física, biológica), prazer (físico, psíquico) e desejo (imaginação, simbolização). Esse alargamento fez com que o sexo deixasse de ser encarado apenas como função natural de reprodução da espécie, como fonte de prazer ou desprazer (como realização ou pecado), para ser encarado como um fenômeno mais global que envolve nossa existência como um todo, dando sentidos inesperados e ignorados a gestos, palavras, afetos, sonhos, humor, erros, esquecimentos, tristezas, atividades sociais (como o trabalho, a religião, a arte, a política) que, à primeira vista, nada têm de sexual (CHAUÍ, 1984, p. 11, destaque da autora).

¹⁴⁰ Ler “Não ao sexo rei” (FOUCAULT, 2012, p. 344).

que Foucault (2012) aprofundou ao dissertar sobre o sexo e os dispositivos de controle que os transformariam em discurso.

Nesse gancho do termo discurso, que se nota, desde os esboços de Marilena Chauí (1998) como o estudo afincado de Pacheco (2008), ambos supracitados, produções discursivas de quem “goza dos afetos” e de quem “goza do sexo”. Essa separação pode ser pensada a partir dos parâmetros segregadores dos espaços sociais ao longo das formações de classes sociais no Brasil.

Trazer esse jeito de raciocínio não corresponde a modelos dicotômicos de pensamento; pelo contrário, busca-se ir, ainda que nos limites possíveis do trabalho, desenhar possibilidades reflexivas sobre a Escrivivência de uma estudante negra que descreve seu desejo de ser amada e que, pelas mediações da aula de sociologia sobre o tema gerador da falta, ela foi ressignificando seus discursos elaborados sobre o amor. A ponto de afirmar na própria Escrivivência a “descoberta” do autoamor, observe: “só que hoje, após a aula de sociologia, refleti muito, **sinto** que não devo mais procurar algo ou alguém para me completar, eu mesma posso fazer isso, **eu mesma posso encontrar a mim...**¹⁴¹” (*sic.*). Destaquei o verbo sentir porque ele, para as perspectivas das corporeidades negras (RATTS, 2006), é ruptura e continuidade. A aluna quilombola, sem perceber, produziu, através da escrita – isto é, uma escrita de si, aqui, operacionalizada pela intercessão da Escrivivência – um processo mediado pelos sentidos do corpo (RAMOS, 2018, p. 253).

Dito por outro aspecto, ela aciona a “palavra poética”, cujo modo de narração de si “inscreve-se, então, o que o mundo poderia ser” (EVARISTO, 2011, p. 09). E, se for para a perspectiva de saberes de terreiro, a interpretação poderia ser de que “esses sentimentos e sentidos são repetidos continuamente nos *orikis, itan* de Oxum. Regida por essa força místico-ritual, com passos miúdos e certos, o feminino negro dourado que dança graciosamente o significado de cada verso ao ritmo do *ijexá*” (SALES, 2020, p. 150). Portanto, uma narrativa de si que traz elos que fluem para cruzamentos possíveis das “epistemologias negras das Águas *Ìyá Oxum*” – assim como o fez a intelectual negra Cristian Sales (2020) com os poemas das escritoras negras Livia Natália e Mel Adún.

Ainda seguindo as costuras reflexivas dessa redação em análise, nota-se que sua narrativa apresenta aspectos pontuais de uma possível desobediência “ao sexo rei” (FOUCAULT, 2012), uma descrença a (falsa) consciência do amor romântico (SAFFIOTI, 1987, 2013) para encontrar em si mesma a afetividade. Isto é, “viver segundo uma ética

¹⁴¹ Destaques feito por mim.

amorosa” (HOOKS, 2021) que desaposse do ideário “contos de fadas” (CHAUI, 1984) como aspiração de realização afetiva.

A prática de se amar interiormente nos revela o que o nosso espírito necessita, além de nos ajudar a entender melhor as necessidades das outras pessoas. As mulheres negras que escolhem (e aqui enfatizo a palavra “escolhem”) praticar a arte e o ato de amar, devem dedicar tempo e energia expressando seu amor para outras pessoas negras, conhecidas ou não. Numa sociedade racista, capitalista e patriarcal, os negros não recebem muito amor. E é importante para nós que estamos passando por um processo de descolonização, perceber como outras pessoas negras respondem ao sentir nosso carinho e amor (HOOKS, 2010, p. 11).

Por fim, sua Escrivivência flui sensibilidade ao passo que a mesma apresenta características de maturação e reflexividade sobre seu jeito de pensar os afetos durante uma aula¹⁴². Certamente, seus questionamentos e análise de si há de reverberar nas suas relações afetivas e na maneira como se trata diante dos seus processos de construção de vínculos afetivos e sexuais. “*Vou saber como não me machucar*” eleva uma maturidade emocional que se encontra também na ficção dramatizada das reviravoltas de consciência da personagem Rami e suas lutas contra o conservadorismo da sociedade moçambicana que tão bem escreveu Paulina Chiziane (2004), em “*Niketche – Uma história de poligamia*”. “Avanço. Sou fera” (*idem*, p.165) traduz os processos complexos de rupturas e ressignificações que mulheres negras percorrem nas individualidades de sentir as emoções e (re)orientá-las nas experiências sexuais e/ou afetivas, ou, até mesmo, diante da presença da solidão. Portanto, uma escrita potente de si e de se pensar sobre a complexidade das subjetividades das mulheres. É um rio que em profundidade revela mistério e cruzamentos de águas que sempre estão em movimento. Um convite para um mergulho futuro de retomada de investigação.

5.3 ESTABELECIDOS E OUTSIDERS: AS PERCEPÇÕES EM SALA DE AULA ENTRE ALUNOS(AS) QUE SÃO DA “RUA” E DO SÍTIO

Nesta seção, apresento destaque para algumas identificações de relações sociais e de poder, na sala de aula, desenvolvidas a partir de uma demarcação geográfica do lugar de onde se mora. Essa percepção foi sendo diagnosticada na medida em que eu observava (no ano letivo

¹⁴² O que proporciona a validade do propósito da aula. Bell Hooks (2019) explora a questão da avaliação e apreensão por parte de suas alunas para com sua pedagogia em sala de aula. Sobre isso, ler “pedagogia e compromisso político: um comentário”.

de 2019) os discursos, bem como o comportamento dos alunos ao dizer, com sinais de satisfação, que morava no perímetro urbano de Taquarana (isto é, morava na “rua”) e, na maioria das vezes, certo constrangimento para se autodenominar oriundo do “sítio” ou de “comunidade quilombola”. Nessa curiosidade, percebi alguns elementos performáticos acionados em sala de aula para demonstrar socialmente que era detentor(a) de signos e símbolos de distinção social, cultural e econômico como “selo”¹⁴³ de diferença. Para acompanhar as análises dessas percepções, trago o aporte teórico-conceitual de (ELIAS; SCOTSON, 2000) para considerar que os alunos “estabelecidos” são os alunos da “rua”, e os “outsiders” são os que moram distante do centro urbano, seja comunidade quilombola ou não. E apontar como essa compreensão oferece um olhar sobre as relações de poder entre os(as) estudantes na sala de aula. Ademais, trago breves apontamentos sobre o preconceito quanto à origem geográfica (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2012), e como essas hierarquias de status social do lugar de onde você vem corroborar nas reproduções sociais e simbólicas (BOURDIEU, 1992; 1992a; 2002).

5.3.1 De *Winston Parva* para Taquarana: os Estabelecidos e *Outsiders* acontecem – breve releitura dos “Estabelecidos e os *outsiders*: sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade” de Norbert Elias (2000).

O livro *Os estabelecidos e os outsiders* (1965) resulta de um estudo de comunidade, realizado entre 1950 e 1960, feito por John Scotson e reelaborado por Norbert Elias com o intuito de destacar os processos sociais da vida social em *Winston Parva* – nome fictício de uma comunidade próxima de *Leicester*, na Inglaterra.

A pequena comunidade descrita por Elias estava dividida: de um lado, um grupo marginalizado pelo restante da população pelas condutas delinquentes; do outro, o grupo social, mais antigo, que exercia a prática da estigmatização. Nesse confronto, surgiu o interesse de Elias em querer, justamente, analisar o porquê da persistência da estigmatização do grupo inferiorizado. E como esses mesmos grupos – de diferenças de caráter – mantinham relações entre si. A partir disso, Elias e Scotson procuraram identificar por que alguns grupos da

¹⁴³ O uso, aqui, da nota de rodapé para explicar o emprego das aspas na palavra selo é para salientar que não é uma expressão conceitual ou chave analítica. Trata-se apenas de uma palavra próxima à perspectiva de dizer algo que é impresso nas falas dos(as) estudantes que moram no perímetro urbano. Para tanto, torna-se necessário justificar, de antemão, que o uso desse substantivo será posto em aspas para não direcionar - diante das repetições da mesma - a um espectro conceitual.

comunidade tinham mais poder do que outros, desenvolvendo, portanto, sua análise das relações de poder¹⁴⁴.

No início da introdução, Elias questiona-se como os indivíduos “superiores” (os estabelecidos) podem fazer com que os próprios indivíduos “inferiores” (os *outsiders*) sentiam carência das virtudes valorativas do outro grupo. E identificar os meios acionados pelos “superiores” para impor sua distinção e superioridade sobre os demais.

Assim, nessa pequena comunidade, deparava-se com o que parece ser uma constante universal em qualquer figuração de estabelecidos-*outsiders*: o grupo estabelecido atribuía a seus membros características humanas superiores; excluía todos os membros do outro grupo do contato não profissional com seus próprios membros; e o tabu em torno desses contatos era mantido através de meios de controle social como a fofoca elogiosa [*praise gossip*], no caso dos que o observavam, e a ameaça de fofocas depreciativas [*blame gossip*] (ELIAS, 2000, p. 20).

Segundo Elias, estudar os aspectos de uma figuração universal é se deparar com algumas limitações e vantagens metodológicas. Primeiro, possibilita a exploração de problemas sociais com minúcia (microscopicamente). “Pode-se construir um modelo explicativo, em pequena escala, da figuração que se acredita ser universal” (ELIAS, 2000, p.20). Nota-se, aí, que Elias não ambicionava formulações gerais, tal como o neofuncionalista Parsons. E, além disso, podem-se compreender melhor as características estruturais que cada grupo tem em comum, bem como o respectivo funcionamento e desenvolvimento grupal.

Ademais, Elias nos possibilita a percepção de que a identificação dos grupos, bem como o estabelecimento das relações de poder em *Winston Parva* ocorria pela dimensão subjetiva, das emoções, ou seja, como cada grupo sentia-se; ora pela superioridade, ora pelo sentimento de inferioridade. Portanto, não perpassa por marcadores sociais (classe, gênero, raça, etc.). Destarte,

Não havia diferenças de nacionalidade, ascendência étnica, “cor” ou “raça” entre os residentes das duas áreas, e eles tampouco diferiam quanto a seu tipo de ocupação, sua renda, e seu nível educacional – em suma, quanto a sua classe social. As duas eram áreas de trabalhadores. A única diferença entre elas era a que já foi mencionada: um grupo compunha-se de antigos residentes, instalados na região havia duas ou três gerações, e o outro era formado por recém-chegados. (ELIAS, 2000, p. 21)

¹⁴⁴ Segundo Federico Neiburg (2000, p.07), “fosse uma comunidade relativamente homogênea, não era esta a percepção daqueles que ali moravam. Para eles, o povoado estava claramente dividido entre um grupo que se percebia, e que era reconhecido, como o *establishment* local e outro conjunto de indivíduos e famílias *outsiders*”.

De tal modo, os recursos de poder acessados pelos estabelecidos estavam meramente no que diz respeito ao seu tempo de residência no lugar. O tempo residido era o único meio de coesão grupal, de identificação coletiva e de estabelecimento de normas comuns. Ao passo que também lançava um estigma sobre os outros recém-chegados.

A figuração estabelecidos-*outsiders*, identificada na comunidade estudada por Elias e Scotson, revela dimensões de conectividade, ou seja, de grupos inter-relacionados mesmo com diferenças de poder. Percebe-se, portanto, uma unidade estrutural comum, mesmo com variações desse tipo de relação – eis um dos principais achados dessa etnografia de Elias para a formulação e percepção de sua sociologia.

O grupo de antigos residentes era de famílias cujos membros se conheciam há mais de uma geração. Os valores atribuídos ao grupo davam-se pelo pertencimento a certos padrões de estilo de vida comum e de conjuntos de normas existentes. Esse orgulho que ia emergindo no decorrer da vivência com os costumes em voga, gerava uma identificação e, ao mesmo tempo, a construção de uma autoimagem através de conexões com as características desses grupos.

Os recém-chegados eram vistos como uma ameaça a seu modo de vida, sendo tratados de maneira discriminatória pelos, então, estabelecidos. Eles atribuíam a rotulação de “os de fora” (*outsiders*), de ruins, a partir da sua autoproclamação de grupo “bom”. Nesse viés, para Elias (2000, p. 25) “o sentimento dos status de cada um e da inclusão na coletividade estava ligado à vida e às tradições comunitárias. Para preservar o que julgavam ter alto valor, eles cerravam fileiras contra os recém-chegados, com isso protegendo sua identidade grupal e afirmando sua superioridade”.

No escrito de Elias, percebe-se que a lógica dos afetos é rígida, uma vez que o integrante do grupo antigo se sente pertencente e valorado pelas características deste grupo, ele deve submeter-se às obrigações impostas pelas normas estabelecidas, ao passo que esse sacrifício é compensado pela sensação de satisfação pessoal perante os sacrifícios de integração ao grupo.

A atribuição de “os de fora” para os recém-chegados também se refere à noção de que eles não são observantes dessas normas e restrições. Ou melhor, que os *outsiders* não atribuem os mesmos afetos que o grupo estabelecido, logo, “são vistos –coletivo e individualmente – como anômicos” (ELIAS, 2000, p.26). Isso gera, entre os estabelecidos, um “medo da poluição”, ou seja, o medo de ter algum contato com os anômicos. Nesse sentido, são pelas emoções “negativas” que se aciona mecanismos de distanciamento, bem como de ataque, a partir da estigmatização ao *outsider*.

A lógica das emoções não só afeta a dinâmica do grupo estabelecido, para os *outsiders* a estigmatização gera a sensação paralisante sobre seus membros por conta da inferiorização e desonra social. “O sentimento difundido de que o contato com membros dos grupos *outsiders* contamina, observado nos grupos estabelecidos, refere-se à contaminação pela anomia e pela sujeira, misturadas numa coisa só” (ELIAS, 2000, p.29).

Elias ressalta que as tensões e os conflitos na relação entre grupos interligados na condição de estabelecidos e *outsiders* só são apreendidos quando se considera que ambos estão aprisionados em um vínculo duplo. Nesse viés, os dois grupos têm interconexões com grau variado de dependência e de diferenciações de poder¹⁴⁵. Seja pelos *outsiders* e as tentativas de redução das diferenças de inferioridade, sejam pelos estabelecidos com suas táticas de preservação dos diferenciais.

Elias destaca um ponto que passa despercebido: os seres humanos individuais que estão nessa zona de tensão e conflito. O teórico quis saber como e porque os indivíduos percebem uns aos outros como pertencentes ao mesmo grupo e como se incluem dentro das fronteiras dos grupos. A resposta, mais uma vez, vai estar na dimensão temporal. O passado comum – as memórias de afetos – atribuía a constituição interna de cada grupo, bem como a relação entre eles.

Ademais, os membros do grupo das “famílias antigas” ligavam-se entre si por laços de intimidade emocional, que incluíam antigas amizades e velhas aversões. Assim como as rivalidades de status associadas a eles, também esses vínculos emocionais eram de um tipo que só se desenvolve entre seres que vivenciam juntos um processo grupal de certa duração (ELIAS, 2000, p. 39).

Outro mecanismo difusor nas tensões e conflitos grupais é dos boatos ditos a “boca miúda” (fofoca) que impulsiona a competição interna pelo poder e pelo status. Além de cumprir o papel de rebaixar a posição de um membro da ordem hierárquica do grupo e da publicização da estigmatização dos *outsiders*. Desse modo, a “autoimagem e autoestima de um indivíduo estão ligadas ao que os outros membros do grupo pensam dele” (ELIAS, 2000, p. 40).

Além da auto regulação de cada membro, em face da sua autoimagem e autoestima constituída pelo grupo, Elias destaca o “ideal de nós” como elemento de análise das relações grupais. Para ele, o ideal de nós constitui a autoimagem do eu, significa dizer que a imagem,

¹⁴⁵ Vale ressaltar que a superioridade nos diferenciais de poder gerar vantagens ao grupo. Contudo, para Elias (2000), essas vantagens não estão reduzidas a uma mera ordem material – segundo a perspectiva marxista –, mas também em dimensões subjetivas e simbólicas. Para o aludido autor (2000, p.33), na relação entre estabelecidos e *outsiders*, em *Winston Parsa*, “a busca de vantagens econômicas pelos primeiros desempenhava um papel ínfimo”.

bem como o ideal do Nós é consequência da construção da autoimagem do integrante do grupo desenvolvida a partir de elementos afetivos com as características do grupo.

Em suma, para Elias (2000, p. 49):

Pareceu útil permitir que o microcosmo de uma pequena comunidade esclarecesse o macrocosmo das sociedades em larga escala e vice-versa. É essa a linha de raciocínio que está por trás do emprego de um pequeno cenário como paradigma empírico de relações estabelecidos-*outsiders* que, muitas vezes, existem em outros lugares em escala diferente. Nesse cenário, é possível focalizar melhor alguns detalhes do que nos estudos sobre essas relações em cenários mais amplos.

Isto é, o papel desempenhado nas relações estabelecidos-*outsiders* pelas diferenças entre as normas e os padrões de autocontrole, e, por fim, perceber os diferenciais de poder que, paradoxalmente, os tornam conectados, interdependentes. “O estudo do grupo estabelecido de Winston Parva, portanto, mostra em pequena escala como o autocontrole individual e a opinião grupal estão articuladas entre si” (ELIAS, 2000, p.41).

Portanto, apresenta-se com uma significativa capacidade de atribuição de análises gerais sobre a realidade como um todo, como foi o caso da cidadezinha da Inglaterra, onde Elias teve a possibilidade de teorizar sobre os aspectos figuracionais nas relações de poder na vida social a partir de dimensões não convencionais para a sociologia: as emoções.

Nesse raciocínio da sociologia de Elias, seguirei com algumas descrições observadas em sala de aula para exemplificar como as relações de poder, bem como o desempenho dos “estabelecidos-*outsiders*”, a partir da associação dos que são da “rua” e os do “sítio”, podem engrossar as análises dessas situações sociais que foram sendo destacadas na convivência das aulas de sociologia.

Nesse viés, o convívio escolar foi estabelecido semelhante a noção definida por Elias (1980) de Indivíduo Interdependente. Para ele, o indivíduo e a sociedade são esferas da vida social que foram separadas artificialmente pelo pensamento do homem, quando na verdade representam objetivamente uma unidade, ou seja, são interconexões dos fenômenos sociais atrelados ao histórico. Desse modo, para o autor, os indivíduos em suas relações sociais estabelecem laços interdependentes (família; estratos sociais; etc.)¹⁴⁶.

¹⁴⁶ Para Elias, “os seres humanos singulares se transformam. As figurações que eles formam uns com os outros também se transformam. Mas as transformações dos seres humanos singulares, e as transformações das figurações que eles formam uns com os outros, apesar de inesperáveis e entrelaçadas entre si, são transformações em planos diferentes e de tipo diferente” (ELIAS, p. 27, 2006). Portanto, há uma liberdade relativa entre indivíduo e figurações.

Ao reconhecer essa interdependência, como aponta Elias, não se pode olhar apenas por um prisma dicotômico, mas, sim, do ponto de vista transversal. Destarte:

Quando falamos de configurações, que os indivíduos humanos formam uns com os outros, dispomos de uma imagem do ser humano e de um instrumento conceitual mais adequado à realidade e com cujo auxílio podemos evitar o tradicional dilema da sociologia: ‘aqui indivíduo, ali sociedade’, dilema que se baseia na verdade em um jogo, de tipo extraordinário, com palavras ou com valores (ELIAS, p. 27,2006).

5.3.2 “Eu tenho um *iphone*, professora!”: juventude & consumo

A frase destacada acima foi proferida por uma aluna do terceiro ano do ensino médio regular, na aula de revisão de conteúdo para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), no mês de novembro de 2019. Registrei essa frase no meu caderno de observação das aulas¹⁴⁷ porque ela reverberou reflexões durante e pós aula.

Nesse dia, a aula de revisão do ENEM era sobre “Desigualdade Social”, e o texto secundário ao livro didático foi o artigo “Perspectiva da Juventude na Sociedade de Mercado”, do Jurandir Costa (2004), para debater a questão do consumo. Houve bastante envolvimento e participação da turma para falar das suas necessidades de consumo, desejos de compra e até dificuldades para lidar com dinheiro.

Nesse intervalo de trocas, de risos pelas brincadeiras de alguns estudantes que se diziam “consumistas compulsivos”¹⁴⁸, de resoluções de questões e de leitura do artigo mencionado anteriormente; uma aluna (com características fenotípicas branca, olhos de íris claras e cabelo liso, comprido, de cor preto) que costumava sentar no fundo da sala de aula e integrar o grupo rotulado entre eles de “a turma do fundão”, se levantou balançou seu celular, acenando para todos(as) que estavam à sua frente e disse: “eu tenho um *iphone*, professora”!

O momento da sua fala, com entonação acentuada, gerou um silêncio inesperado por tal performance e, em seguida, algumas vozes com vocais baixos diziam: “rica”. Restava a mim, no papel docente, mediar ou não aquela situação em que também fui tomada pela surpresa diante da atitude da aula, cuja garota demonstrou muita segurança na exposição de seu discurso.

¹⁴⁷ Sobre esse caderno haverá uma seção exclusiva para falar dele e como foi fundamental para registrar falas, acontecimentos e memórias das situações vividas no meu primeiro ano de trabalho na escola Santos Ferraz, em 2019.

¹⁴⁸ Expressão usada através do destaque do artigo lido e debatido em sala de aula.

O que me ocorreu de atitude nesse episódio foi de trazer trechos do artigo para provocar questionamentos e reflexões sobre o “poder de pertencimento” que uma mercadoria oferece psicologicamente ao consumidor. Aproveitei também para apresentar a eles a condução de compreensão para a fala da aluna através da pergunta que questionava o fato de se não fosse um celular que é cobiçado, e que gera uma distinção para quem o tem, se a mesma teria a coragem de dizer orgulhosamente que detém um *iphone*.

Muitos responderam que não, outros levantaram o debate sobre a exibição dos bens materiais, e do seu valor financeiro, como uma forma de imposição de superioridade. Entretanto, o ápice, a meu ver, do debate caloroso foi um aluno dizer a seguinte expressão: “esse povo da rua é amostrado, professora”, “quer ser melhor que todo mundo”.

A partir dessa narrativa, percebi que se tratava de um emergente acirramento discursivo de quem morava na “rua” versus quem era do sítio. Uma chave analítica foi virada nesse contexto, pois identifiquei que a garota que se pronunciou em pé morava nas imediações da escola, onde está situado o centro da cidade, e que seu pai era o proprietário da única loja, na época, de oferta de assistência técnica para aparelhos celulares - inclusive a fachada da loja levava o nome da aluna detentora do *iphone*.

Torna-se necessário dizer que, para além do debate de fetiche e consumo feito em sala de aula, para complementar a revisão do conteúdo sobre desigualdade social, observei os discursos e comportamentos que foram expressos durante a aula e que apontavam práticas de diferenciações entre si. Diferenças essas traçadas principalmente pela geografia do lugar.

5.3.3 As fronteiras do preconceito quanto à origem geográfica

O preconceito quanto à origem geográfica é justamente aquele que marca alguém pelo simples fato de pertencer ou advir de um território, de um espaço, de um lugar (...) Estes preconceitos quase sempre estão ligados e representam desníveis e disputas de poder e nascem de diferenças e competições no campo econômico, no campo político, no campo cultural, no campo militar, no campo religioso e nos campos dos costumes e das ideias (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2012, p. 11).

Para compreender melhor o preconceito quanto à origem geográfica, destaco o trabalho de Durval Muniz (2012) que, ao estudar as fronteiras da discórdia, revelou os processos de construção dos preconceitos a partir da posição geográfica e do lugar. Esse autor oferece olhares históricos sobre essa temática que auxilia no entendimento de práticas discriminatórias decorrentes do seu lugar de origem ou do lugar de onde se mora.

De acordo com o aludido autor, os preconceitos por origem geográfica estimulam a criação de visões estereotipadas do grupo distinto, pode-se atrelar essa visão a compreensão de que “o estereótipo lê o outro sempre de uma única maneira, de uma forma simplificadora e acrítica, levando a uma imagem e uma verdade do outro que não é possível de discussão ou problematização” (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2012, p. 11).

Ao compreender esses preconceitos quanto à origem do lugar de onde você vem, as frases ditas em sala de aula, por alunos da “rua”, por exemplo: a) “*tinha que ser do mameluco mesmo, professora*” – para se referir a justificativa da indisciplina ou pontuação abaixo da média escolar¹⁴⁹; b) “*bote esses fedorento pra fora da sala*” – ao indicar que algum aluno de comunidade quilombola apresentava odor nas axilas; podem ser associadas à ideia de um discurso do estereótipo (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2012), isto é, falas carregadas de imperativos caricaturais de noções pré-concebidas de sujeitos e que produzem o discurso racista.

Essa reprodução de práticas discriminatórias na escola não é uma novidade para a ciências sociais, ou a sociologia da educação especificamente. O sociólogo francês Pierre Bourdieu (2013) estudou o sistema de ensino na França e elaborou análises sobre essas estruturas de ações sociais marcadas pela distinção social conforme seus capitais.

A reprodução no sistema de ensino segundo Bourdieu: nota sobre os alunos do sítio

¹⁴⁹ A média escolar nessa instituição é de 6,0 (seis) para obter a aprovação regular na disciplina.

“eu gosto muito de onde eu moro la tem varias plantas, arvores, la também tem um campo de futebol eu e meus amigos gostamos muito de ir la, por la tem varias roças

*Muita gente trabalha por la, eu ajudo meu pai na roça dele” (sic passim).
(sic.)*

(redação de um aluno do 1º ano, morador da zona rural)

Ao destacar trechos de uma redação de um aluno do primeiro ano do ensino médio, turno vespertino, produzida na primeira aula de recepção dos calouros, no ano de 2019, identifica aspectos positivos sobre seu gosto para com o lugar de onde se mora. A frase inicial de sua redação: “eu gosto muito de onde eu moro”, e a última “eu ajudo meu pai na roça dele” sinalizam que não há aspectos de vergonha ou timidez para falar do seu lugar de origem. Entretanto, nota-se uma reprodução do trabalho do pai para o filho.

Ainda que esse texto não tenha o objetivo de estudar a carreira profissional almejada pelos estudantes do ensino médio, ao pensar seus projetos de vida, essa redação destacada aponta elementos analíticos para uma gama de indagações.

Perceber, então, uma constante manutenção de frases semelhantes a citada acima sobre o lugar de onde se mora, quais atividades familiares são exercidas na sua comunidade e o que você faz no contraturno da escola, é levantar abordagens diversas para o contexto social em que o(a) estudante está inserido(a).

Não se pode generalizar que todos(as) os(as) alunos(as) que moram em sítios ou áreas denominadas de quilombos gostam, ou sentem orgulho de morar nesses espaços geográficos, como bem destacou Dantas; Mattos; Abreu (2012, p. 158):

A identidade coletiva é sempre processo e construção. Só pode ser entendida levando em conta os contextos históricos e políticos. Tanto o silêncio sobre a cor, hoje, como bandeira de luta, são frutos diferentes da presença difusa do racismo na sociedade brasileira em suas complexas relações como memória do cativo

Nessa perspectiva, vale trazer também para essa reflexão as contribuições de Pierre Bourdieu e seu estudo sobre o sistema de ensino e as suas reproduções. Ainda que não seja, ele, a matriz de amparo teórico, mas se torna importante a associação para esgotar a compreensão sobre os discursos produzidos, através das redações, de estudantes que falam de uma geografia que não é acentuada socialmente por capitais de prestígio social.

Pierre Bourdieu é considerado o último dos grandes sociólogos franceses, devido sua significativa contribuição teórica para com a sociologia, tornando-se referência para análises socioculturais (CORCUFF, 2001). O destaque que se dá ao seu trabalho foi através de sua tentativa de superação da clássica dicotomia das ciências sociais: estrutura *versus* indivíduo, por meio de sua perspectiva do construtivismo estruturalista¹⁵⁰.

O Estrutural Construtivismo de Pierre Bourdieu busca uma junção do objetivo com o subjetivo, ou seja, é uma concepção de que no mundo social existem estruturas objetivas que independem do indivíduo, mas que também há um esquema de percepção e de ação o qual contribui para a gênese social.¹⁵¹

Essa perspectiva se expressa na sua compreensão de sociologia da educação, a qual se constitui como ciência das relações entre a reprodução cultural e a social. Essa noção foi desenvolvida ao passo de suas análises das características sociais e culturais da população francesa dos anos 1960-1970 (BOURDIEU; PASSERON, 1992a). Tal pesquisa possibilitou, para o Bourdieu, compreender o papel do sistema de ensino na reprodução da estrutura de distribuição do capital cultural, no qual constatou que o legado de bens culturais acumulados e transmitidos pertence aos que detém os meios para dele se apropriar e que essa transmissão corresponde à estrutura de distribuição segundo a hierarquia do capital econômico e do poder. Assim, é notório qual a classe que ocupa determinada posição em espaço, até então, vistos de prestígio social como era o acesso a teatro, concertos e museus de arte (BOURDIEU, 2002).

Além da transmissão de bens culturais serem reproduzidos pela geração familiar há também, segundo Bourdieu (1992; 1992a; 2002), a reprodução pelo sistema de ensino, uma vez que necessita do aperfeiçoamento de códigos culturais, bem como a necessidade de um ensino institucional. Nesse sentido, as ocupações de postos de trabalhos renomados (a exemplo de medicina e direito) se dão por classes de posição superior. Portanto, a reprodução do capital cultural ocorre pela acumulação resultante da formação adquirida por meio da família e da aprendizagem escolar¹⁵².

Segundo o sociólogo francês, o sistema escolar cumpre um papel crucial de legitimação dessa ordem social. E essas instituições de ensino são, em sua maioria, monopolizadas pelas

¹⁵⁰ Denominação com base em “As novas sociologias: construções da realidade social” de Philippe Corcuff, 2001.

¹⁵¹ Ao definir o construtivismo estruturalista como uma tentativa de articulação entre a categoria objetivo e subjetivo, assim no primeiro da investigação sociológica dar-se uma primazia as estruturas objetivas e, em seguida, busca as representações subjetivas.

¹⁵² Bourdieu apontou, através das estatísticas, que o ingresso no ensino básico até o superior é resultante do estabelecimento da estrutura social. Assim, as classes mais ricas ocupam as melhores posições tanto no desempenho escolar como nas vagas de cursos ‘elitizados’, logo, as classes dominantes dispõem de um capital cultural muito mais importante que as demais classes.

classes dominantes. Portanto, seguem a lógica dominante tanto no aspecto de acesso como de produção de conhecimento, a fim de assegurar essa ordem estabelecida. Bourdieu ressalta também que essa dominação é escondida pela roupagem midiática de que o acesso ao ensino superior ocorre por meio de um processo democrático cujos critérios são verdadeiramente meritocráticos (BOURDIEU, 1992).

Para além das discussões relativas à natureza do sistema de ensino Pierre Bourdieu se destacou também ao desmascarar a magia das estratégias de produção de sentido presentes dos interesses de consagração cultural em seu escrito “O costureiro e sua grife: contribuição para uma teoria da magia”, em que o autor apresenta a dinâmica de funcionamento do campo da alta costura e as relações entre seus agentes e suas instâncias de pertencimento (BOURDIEU, 2002).

O trabalho de Bourdieu (2002) a respeito dos costureiros é de grande relevância para a compreensão dos campos de produção de bens de luxo. Essa sua análise sociológica revela que dentro do campo da alta costura se faz presente também princípios de divisão de classes, ou melhor, que a alta costura estabelece oposição entre diferentes faixas etárias caracterizadas como classes endinheiradas e detentoras de poder. Portanto, de acordo com o autor, há distinções dentro do campo da moda.

Ao abordar a produção da grife Bourdieu também desenvolve seu conceito de capital simbólico, ao passo que nos mostra a presença de um poder invisível, poder esse que só é exercido com a cumplicidade dos que não querem saber que lhe estão sujeitos ou mesmo os que exercem esse poder simbólico. Em suma, em seu trabalho a respeito da produção da grife evidencia a correspondência entre posição social e disposições culturais (BOURDIEU, 2002).

Torna-se óbvio que nos dois trabalhos citados aqui (o sistema de ensino e a produção da grife) desenvolvidos pelo Bourdieu percebe-se sua perspectiva estrutural construtivista. Uma vez que o autor citado buscou fazer um duplo movimento construtivista de interiorização do exterior e de exteriorização do interior. Entretanto, há críticas ao sociólogo francês devido sua predominância às estruturas objetivas e negligência nas interações diante dos processos de construção da realidade social – questões essas que não serão aprofundadas aqui.

Todavia, trazer as contribuições teóricas desses autores se justifica pela pertinência de associação com o que está colocado como análise neste trabalho. Além disso, oferece reflexões para amadurecer ainda mais sobre o que os(as) estudantes pensam sobre seu entorno, suas aspirações de vida e como, de certa forma, as mediações sociais estruturam esse olhar sobre si e sobre o mundo. Reforçando, portanto, manutenções de ordem e prestígio social.

Portanto, essas observações que se alongaram no decorrer do texto acrescentam para a importância das anotações, observações e análises para o que ocorre na sala de aula, bem como as revelações – sejam de ordem discursiva ou não escrita – que são produzidas nos bastidores de uma aula. Nesse sentido, vale destacar o reconhecimento para o uso de metodologias que possam levantar, coletar e aferir informações a serem utilizadas para verificação de fenômenos sociais. Por tudo isso, destacarei a seguir o diário de memória de uma professora como ferramenta auxiliar de registro experimental das vivências e experiências ocorridas em sala de aula.

A CIRCULARIDADE DA TESE: CONSIDERAÇÕES FINAIS

A mordaza que sempre esteve associada ao nosso povo, como um símbolo identitário do que éramos, parece que vem caindo ao chão. Retirada por tantas mães pretas e pretos velhos que vieram antes de nós. Uma vez tirada a mordaza, faltou a voz. A fala. O verbalizar. Sem fonética, há silêncio. O que se produz em silêncio? A escuta.

Silenciar é o passo para a produção do nosso Eu. Eu me escuto. Eu te escuto. Nos escutemos. Parece uma conjugação simples de verbos, mas não é. Séculos de ruídos se passaram para só agora se familiarizar com o silêncio em mim. Por vezes pensamos que estar em silêncio seja sinônimo de silenciamento. Palavras contrárias. O nosso silenciamento pode ser reparado pelo nosso silêncio temporal para a futura ação. Verbalização. Revolução.

Quebrar o silenciamento de espaços – historicamente – marcados por distinção social é pôr eles em silêncio com a nossa ocupação. O silenciamento volta-se para eles, não fica em nós. Buscar o silêncio como uma tática estratégica de luta e resistência é se amparar nas nossas memórias ancestrais. A sabedoria das mães pretas e dos pretos velhos é um legado do poder do silêncio. Essa divindade não estava em silenciamento, mas sim no silêncio de sua escuta, e arquitetando ações de sublimar o tempo de dor.

Esse exercício meditativo do silêncio precisa ser escutado por nós. Para cada vez mais gerar produções de reparação histórica. Para lapidar ideias, criações, partituras, escritas poéticas e práticas de superação de um contexto histórico marcado pelo silenciamento da nossa existência. Silenciar é se armar. Se escutar é se munir. Quebrar o silenciamento é agir em silêncio. Façamos a escuta do silêncio.

O humano não tem força para abreviar nada e, quando insiste, colhe o fruto verde, antes de amadurar. Tudo tem o seu tempo certo(...) a gente semeia e é preciso esquecer a vida guardada debaixo da terra, até que um dia, no momento exato, independentemente do querer de quem espalhou a semente,

ela arrebenta a terra desabrochando o viver. Nada melhor que o fruto maduro, colhido e comido no tempo exato, certo (EVARISTO, 2003, 91).

Se a fumaça do cachimbo, para a tradição indígena e para as religiosidades de culto da Jurema Sagrada, indica comunicação entre o plano material e o espiritual, que o rito de encerramento dessa escrita de tese possa também ter estabelecido, em algum aspecto, frestas de comunicação. Incorporo a palavra fresta porque representa sinônimo do percurso desse trabalho que buscou analisar as experiências vividas em sala de aula no ano letivo de 2019 – período em que iniciei meu exercício docente – a partir da análise das redações, bem como das minhas percepções diante das interações e redações produzidas nesse ambiente.

O esforço pessoal, e também coletivo, de tentar compreender um fenômeno social através de tentativas não convencionais de elaboração científica se dispôs de prévias passagens obstinadas de sertões. Sertão, aqui, não no aspecto de escassez de trabalhos acadêmicos que se propuseram a arriscar suas produções intelectuais pelo caminho de abordagens distantes dos modelos ocidentais. Sobre essas versões insurgiram muitas produções. Seja nas áreas das ciências sociais, seja no âmbito das ciências humanas e da linguagem como um todo.

Notar, desde a última década, para ser mais justa com a cronologia, que há teses, dissertações e ensaios fertilizando outros solos – ainda que demarcados pelas cercas erguidas pelo latifúndio do pensamento eurocêntrico – nas disputas “territoriais” do campo acadêmico, me estimulou bastante a querer insistir nessa tentativa.

Tentar e insistir podem parecer verbos autoritários, inflexíveis e não dialogáveis de se propor nessa escrita. Mas, verdade seja escrita, houve o avesso dessa primeira impressão de significado. Busquei, e estou a buscar, dialogar com a defesa de que outros caminhos de reflexão e análise sociológica são possíveis de serem feitas por vertentes e epistemologias que foram – e estão sendo – escritas por outro hemisfério, por outros saberes e por outras (cosmo)percepções de mundo tão importante e relevante quanto as que prevalecem até hoje.

Recolocar outras palavras-chaves de análise a partir de outras compreensões que se produziram em espaços sociais, subjetivos e simbólicos é redimensionar olhares, perspectivas. Não se trata de acabar com o universo acadêmico. Pelo contrário, dinamizá-lo, repará-lo por meio da inserção das que ficaram de fora do eixo da supremacia branca, heteronormativo, colonial e imperialista. Mesmo reconhecendo as mesmas que ficaram de fora, de algum modo, estiveram “dentro”. Mas, majoritariamente – para não universalizar a ideia de total – colocadas na posição de inferioridade, de dominação e, principalmente, de objetificação do objeto de estudo.

O objeto descrito historicamente nos estudos canônicos da ciência se tornou, a passos lentos e de sangrias, o sujeito que pesquisa. Ou, em outras situações, na condição ainda de análise. Entretanto, com possibilidades de evidenciar outras abordagens, revelar outras experiências e produzir outros conhecimentos que fogem do espectro comum do que o ocidente hegemônico definiu com verdade.

Sendo assim, não há “seca” de ideias criativas ao se propor projetos ambiciosos de pesquisa acadêmica. O árido, a meu ver, reside no caminho, na persistência e na defesa dessas criatividades. É muito difícil ingressar por estradas, cujas setas não apontam para o que sua voz interior quer dizer para onde ir. Voz para não escrever intuição ancestral. A mesma palavra que é bem acolhida na cosmologia africana e repugnada pelo pensamento racional.

Nas ciências sociais a palavra paixão só é bem transitada se for referenciada pela citação direta de Max Weber e sua premissa de ciência como vocação. Fora dessas aspas datadas, esse substantivo se torna perigoso ou dotado de pré-noções do senso comum; inválida para justificar a elaboração de um projeto de pesquisa.

“Aprendi que ser negro significa, precisamente, ser alguém que nunca é olhado, porém está sempre à mercê dos reflexos causados nas outras pessoas pela cor de sua pele”. Essa frase do escritor negro gay James Baldwin, no seu livro “Notas de um filho nativo” (2020, p.119), corroeu meu peito por longos dias. Não cabe a reflexão neste texto, mas parte dos escritos de pessoas negras doem – sangram como afirmou certa vez Conceição Evaristo.

Tive essa mesma sensação quando comecei a perceber que as redações das estudantes quilombolas pesavam meu dia destinado a fazer as correções das atividades escolares. Doía em mim e, por certos momentos, cheguei a pensar que também provocava dor naquela jovem que descrevia seus traumas, vazios, sofrimentos, entre outros sentimentos.

Adentrar aquelas palavras foi como se inserir na mata de *Oxóssi* e buscar as folhas de *Ossain* que carregam seus mistérios. Mergulhar nas águas de *Yá Orí* e perceber que a calma aparente resguardava agitadas lembranças de dor, abandono e negação de si. Nesse ponto em que me vi – cuja denominação no texto mobilizei de “encruzilhada” – precisei parar. Recuo, de quem aprendeu nos saberes e fazeres da arte milenar da capoeira (trazida para cá por povos e etnias africanas em diáspora), para avançar.

Não um avanço linear do “primitivo” para o “moderno” como se lê na escola evolucionista de Edward Tylor. Não dei esse passo reto de uma mudança para outra de linha de pesquisa. Foi na curva da mudança que percebi que o trecho poético de Alberto Caeiro – “há

beleza bastante em estar aqui e não noutra parte qualquer” – fazia conexão com meu estágio intuitivo de sentir o campo.

Posso substituir esse intuir pela expressão “*pulse*” de Robert Thompson, em “*Flash of the Spirit: African and Afro-American Art and Philosophy*”, para expressar a energia despreendida e aceitar os desafios de ruptura de pesquisa e de orientação ao se lançar no (desconhecido) caminho da “novidade”. As motivações dessas ações foram, em destaque, pelas identificações com as escritas das estudantes quilombolas.

Até reconheço o desejo de querer me ater com mais veemência em todas as produções colhidas ao longo dos três anos de experiência docente em Taquarana. Mas, entre as escolhas, optei pelas margens. Me inspirei nas intelectuais negras, que tive contato nos últimos anos, para me posicionar nesse recorte. Pois, para quem vem de experiências de território de terreiro, sabe que o sentido de comunidade é desconstrução cotidiana do individualismo burguês e neoliberal.

Na âncora desse pensamento das margens que optei por estudar as redações de estudantes quilombolas da Escola Estadual Santos Ferraz. Das 700 redações coletadas das diversas atividades experimentais e metodológicas de ensino de sociologia, fui escolhendo as que acreditei serem pertinentes para a análise e que podiam ser abordadas a partir do problema e dos objetivos da pesquisa de tese – já repetidos neste texto.

Desafios lançados pela quantidade de material a ser analisado, pelas escolhas teóricas, pelo pouco tempo de produção, pela pandemia e, também, pela opção de escrita. Reconheci, aí, como lutas. Confrontos internos e de ideias que precisei ir vencendo, perdendo, e insistindo em um trabalho que se propõe muito mais a revelar e apresentar possibilidades de compreensões sobre as percepções de quilombolas na fase juvenil do ensino médio do que mostrar resposta. Um ritmo desafiador para, agora, nessa consideração “final” afirmar.

Ritmar que não há conclusão, mas, sim, circularidade nos resultados da pesquisa vai no atravessamento da obra “*Ritmo: el eterno organizador*” (2004) da coreógrafa e poeta afro-peruana Victoria Cruz para defender essa afirmativa.

Quando na terceira parte da tese convido quem lê a sentir as redações, o uso do verbo foi convidativo mesmo. Aproximar os sentimentos – sem rejeitar a racionalidade – como critério de percepção de algo em análise. Sentir como “descobrir os segredos do ritmo que dizer os segredos do silêncio”.

Silêncio que se diluiu nas vozes que foram sendo erguidas à medida que estudantes quilombolas tomavam o signo da linguagem para falar de si. Não uma ideia norte-americana de super heroína por ter sido a professora que mediu esse trabalho dissertativo. Longe disso. Erguer

enquanto esforço próprio de cada quilombola, que se colocaram na folha de papel usando sua singularidade, seu “eu”, sua narrativa, seus traços e pinturas, fazendo muito mais que o esperado por mim – com um olhar romântico burguês e colonial sobre o “nativo” quilombola quando cheguei à escola.

Foi preciso, na chegada à escola, ser lida como negra para perceber que a naturalização do papel de educadora precisaria, urgentemente, ser revisitada. Praticar uma tentativa de perspectiva de educação como prática da liberdade só foi possível experimentá-la em sala de aula, durante as aulas de sociologia, porque, antes disso, precisei me “tornar negra”. Nesse processo encontrei meu corpo.

Para identificar que o corpo é uma manifestação visível (LEITE, 1996) mesmo na condição de servidora pública foi necessário recordar dos versos cortantes de Lupi Prates. “*Me gritaron negra*”, escreveu Victoria Cruz, em 1978. Indicaram-me para a cozinha da escola em 2019, e dessa data até hoje eu persisto por afirmações de que é preciso mudar, ruir, acolher outras formas de fazer acadêmico.

Essa persistência, inclusive, justifica as longas doses de páginas para situar, falar, narrar – escrever – esse meu percurso de pesquisa. Para *Ori*-entar que o corpo que redige essa tese de doutorado é negro. E que ergue sua voz também nas reflexões do objeto de estudo, pois tudo está “embolado”. E a mistura é proposital para cortar as cercas de divisões que, na maioria das vezes, limita e castra processos criativos de contribuição para o campo das ciências sociais.

Talvez a proposta da tese não seja o esperado de quem está a avaliar esse trabalho. Posso dizer que essa sensação também se assemelha com o que tive quando avancei na investigação das redações específicas de quilombolas. Lá, não encontrei descrições discursivas de uma militância identitária, tão pouco afirmativas diretas de seu quilombo, ou retóricas sobre “lugar de fala”. Foi, como é perceptível, identificado a vivacidade da existência. Narrativas de vidas precárias, subjetividades descritas pelo sofrimento, pela negação de si e pela identificação de conflitos familiares e mentais.

Assim como foi se compreendendo manifestações culturais do lugar que reside através das cores, dos traços, da ludicidade que a sala de aula proporcionou para que suas sensações corporais e rítmicas pudessem falar. Erguer vozes por meio do desenho, propor outra linguagem positiva do quilombo – e por que não pensar em processos identitários – através das representações artísticas que se assemelham às tradições das comunidades quilombolas. Não foi preciso afirmar diretamente o reconhecimento das religiões de matriz africana do ponto de vista da ordem do discurso. Desenhar os orixás podem ser afirmativas de respeito, semelhança,

talvez crença, ou identificação com aqueles símbolos e signos de uma matriz que, mesmo distante, tem ligação com aquelas estudantes.

Ao reconhecer essa ligação, que também traz o meu umbigo, que se justifica o uso de uma escrita que se funda na perspectiva ligada à noção de subalternidade, povos e comunidades de terreiro, e cosmologia africana. Escolher esse jeito de escrever não anulou meu exercício crítico tão pouco profetizou argumentações. Pelo contrário, assumi os erros e fracassos de uma investigação científica ao passo que ia percebendo que certas aproximações conceituais sufocavam a interdependência do campo. Deixar que as redações falassem por si, bem como tecer breves comentários sobre elas no que tange seu conteúdo em si, foi por não estar filiada na pretensão de estudos linguísticos ou de análise do discurso. Interessou-me muito mais a exposição das metodologias e do que foi produzido a partir dessas experiências do que teorizar respostas.

Apontar essa intencionalidade é para que esse trabalho ganhe continuidade, que ele cresça à medida que for circulando, assim como é praticado nas experiências afro-diaspóricas e afro-centradas. O coletivo é construtivo, mesmo se houver a presença de disputas. Um trabalho, assim como um corpo, sozinho não se engendra. Os estudos antropológicos revelaram isso ao debater a noção de cultura.

Cultivar nessas linhas que encerram minhas argumentações de considerações de uma tese vai no estímulo de continuidade do que, desde o começo, me propus a fazer. Lançar os búzios ao alto e observar as caídas deles para, assim, melhor compreender as variadas possibilidades de leitura de um contexto. Penso que deve ser assim os desdobramentos de uma pesquisa que chega a sua reta final. Nesse caso, aqui, é a finitude que gera vida. Ciclo que se rompe para que outro se inicie. A árvore dentro da semente, segundo a filosofia indígena. Que floresça, então, essa embrionária tese de doutorado.

Se a Filosofia é um amor, é um movimento, um cair de si, uma viagem, um caminhar, é pois, **um ponto de encataria, é um encantamento**¹⁵³. Não pode conquistá-la quem não sai do lugar. Quem não está aberto às suas andanças, quem não acompanha sua liberdade, quem não dá os passos, e são muitos, à sua procura (SAYÃO, 2021, p. 11-12)

O curso final deste capítulo não leva para a finalização da presente tese. Pelo contrário, não encerrar-se-á nas linhas transcritas porque a conclusão não se concluirá. À guisa das considerações finais não se esgota neste texto. Para tal perspectiva de (não) encerramento de trabalho, proponho o uso da palavra “circularidade” da tese. Dito de outra maneira, refere-se a

¹⁵³ Grifo de destaque meu.

compreensão de que o que foi feito no decorrer desses caminhos e navegações ganharão, a partir de agora, inícios, movimentos circulares que tenderão a ganhar corpo e vida à medida que ele circular por outras reflexões e outros olhares propiciados por abordagens diferentes.

Essa audácia influente de Bell Hooks é para afirmar que já não há mais tempo para produções de conhecimento que seguem, repetidas vezes, (re)produzindo padrões de um saber fazer acadêmico que muito mais omite e esvazia uma axiológica indispensável para a composição orgânica e coletiva do processo de construção de um conhecimento.

Trata-se, portanto, da alegação de uma singularidade pulsante que encoraja o desbravamento de busca de ciência, evidências e, sobretudo, de possibilidades de escrita que liberte o corpo que escreve, pensa e sente o campo (teórico e/ou empírico) a partir dos seus poros, sensores, desejos e contradições.

Tornar legível e inteligível parece ser tão óbvio, todavia exige-se uma coragem e, paralelamente, uma construção de posicionamento político que desencadeia reações adversas para aquilo que se defende em uma escrita científica, sobretudo no campo das ciências sociais.

A virada de chave, aqui, portanto, é a justificação de que o que se espera de fim da análise de uma tese de doutorado é, na verdade, o começo de um jeito de escrita que retorna para o ponto de partida, para a encruzilhada. Chegando lá, dá-se conta dos caminhos que podem ser norteadores do ponto de vista subjetivo e racional de quem se deixou ser atravessado por essa roda de análise e escrita. Roda semelhante ao duelo de uma roda de capoeira; ao círculo feito pelos povos ameríndios para dançar o toré; ou os movimentos circulares, e sentido anti-horário ocidental, feito em um terreiro, para invocar as divindades africanas, denominado de *Xiré*.

Por testemunhar maneiras, manifestações e produções de saberes e fazeres de conhecimento e narrativas que apresentam sujeitos, verbos e palavras que foram se encantando no exercício da escrita (de si) a partir das suas próprias geografias que percorrem caminhos próprios de encantamento. Encantos não convencionais, sem ser retórica, que descreve suas emoções e faz doer nelas e em quem sente suas leituras.

É dançar com as palavras, mesmo sabendo que na dança também se guerreia, também há lugar de disputa e conflito. Que o corpo que escreve – ou o corpo de quem possa vir a ler – está sensível ao arrepio, as palpitações cardíacas ou, até mesmo, a sudorese. Sinais orgânicos de algo que está vivo, que existe e se presentifica no instante em que escreve – ou lê – pois já não há mais tempo para não sentir. Corpo-escrita.

A palavra corpo-escrita foi um fora do eixo cartesiano que traz uma âncora alicerçada por leituras que se movimentam por outro hemisfério e lugar. Não chego nessas últimas linhas só, essa escrita tem um banzo, tem uma história que ainda se escreve a passos de pretos velhos.

Esse texto tece costuras com quem – no campo das ideias – defende a vivacidade da escrita, que traz, em sua maioria, a pele oleosa e o cheiro de corpos que suam para escrever. Que se dá a pausa para a digestão das palavras e das leituras por entender que escrever é também plantio, e, neste cultivo, o tempo nem sempre segue o relógio cronológico ou compreende a produção a partir da ótica da esteira industrial-fordista. Trata-se, em suma, de insurgir perspectivas outras que circulam não de agora – comigo – mas que vem de embarcações em diáspora. Eu naveguei, aqui, e estarei a navegar, porque eu pedi licença e alguém me avisou para pisar nesse chão descalça e ir devagar pois “não se vê se um rio é fundo botando nele os dois pés” (provérbio – África Ocidental)¹⁵⁴.

¹⁵⁴ Provérbio adaptado por Nei Lopes no seu livro “Kitábu: o livro do saber e do espírito negro-africano” (2020).

REFERÊNCIAS

- ADORNO, T. W.; HORKHEIMER, M. **Dialética do esclarecimento**: fragmentos filosóficos. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.
- AKOTIRENE, Carla. **Interseccionalidade**. São Paulo: Polén, 2019.
- AL FAR, Alessandra. “**Uma etnografia do galanteio nos terrenos da ficção**: afinidades eletivas entre antropologia e literatura”. Revista de antropologia, 57(1), 2014, pp. 393-422. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ra/article/view/87764>. Acesso em: 24 fev. 2022.
- ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos Ideológicos do Estado**: notas sobre os aparelhos ideológicos do estado (AIE). 3. ed., Rio de Janeiro: Edições Graal, 1983.
- ANDRÉ, Marli E.D.A. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papyrus, 1995.
- ANTUNES, Ricardo et al. (orgs.). **Inteligência brasileira**. São Paulo: Brasiliense, 1986.
- AZERÊDO, Sandra. **Preconceito contra a mulher – Diferença, poemas e corpos**. São Paulo: Cortez Editora, 2007.
- BALDWIN, James. **Notas de um filho nativo**. Rio de Janeiro: Companhia das Letras, 2020.
- BAUER, Martin W.; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático Petrópolis: Editora Vozes, 2002.
- BAUMAN, Z.; MAY, T. A sociologia como disciplina. In _____. **Aprendendo a pensar com a Sociologia**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2010. Introdução, p. 11-30.
- BEAUVOIR, S. **A convidada**. Trad. Vítor Ramos. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1956.
- BEAUVOIR, S. **Mal-entendido em Moscou**, São Paulo: Record, 2015a.
- BERKENBROCK, Volney J. **A experiência dos Orixás – um estudo sobre a experiência religiosa no Candomblé**. Rio de Janeiro: Vozes, 1998.
- BOSI, Alfredo. **Dialética da colonização**. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.
- BOURDIEU, P; PASSERON, J. C. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.
- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução**. 3.ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992a.
- BOURDIEU, Pierre. **Contrafogos**: táticas para enfrentar a invasão neoliberal. Tradução de Lucy Magalhães. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1998.
- BOURDIEU, Pierre; CHAMBOREDON, Jean-Claude; PASSERON, JeanClaude. **A Profissão do Sociólogo – Preliminares Epistemológicos**. Trad. Guilherme João de Freitas Teixeira. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues (Org.). **Pesquisa Participante**. São – Paulo: Editora Brasiliense, 1981.

BRANDÃO, Rodrigues Carlos. **O Que é Educação**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1981.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Diário de campo: A antropologia como alegoria**. São Paulo: Brasiliense, 1982.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. A **turma de trás**. In: MORAIS, Régis de (Org.). Sala de aula: que espaço é esse? Campinas-SP: Papyrus, 1986.

BRANDÃO, Theo. (1972) **Folguedos Natalinos**. Coleção folclórica da UFAL. Editora da Universidade Federal de Alagoas.

BRASIL, Presidência da República. **Decreto nº 89.531 de 05 de abril de 1984**: regulamenta a Lei 6.888, de 10/12/1980, que dispõe sobre o exercício da profissão de sociólogo e dá outras providências.

BRASIL. Secretaria Nacional de Educação Básica. **Ensino das humanidades: a modernidade em questão**. São Paulo: Cortez, Brasília: SENEb, 1991.

BRASIL. Ministério da Educação – **Parâmetros curriculares nacionais para o Ensino Médio**. Brasília, MEC– Ciências Humanas e suas Tecnologias V.4, 1999.

BRASIL. Secretaria de Educação Superior. **Diretrizes Curriculares**. Brasília: MEC/SES, 2006. Disponível em <[HTTP://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01)> Acesso em: 23 set. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Conhecimentos de sociologia**. In: _____. Orientações curriculares para o ensino médio. Ciências humanas e suas tecnologias. v. 3. p. 101-132. 2016. Disponível em: <http://www.cespe.unb.br/vestibular/1VEST2010/GuiaDoVestibulando/book_volume_0_internet.pdf>. Acesso em: 08 set. 2011.

BRASIL, Ministério da Educação. **Parecer 038/ 2006**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb038_06.pdf> Acesso: 31 out. 2012.

BRASIL. Secretaria de Educação Superior. **Diretrizes Curriculares**. Brasília: MEC/SES, 2006. Disponível em <[HTTP://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01)> Acesso em: 23 set. 2016.

BRASIL. Congresso. **Senado**. [Notícias]. Brasília, setembro, 2016. Disponível em: <http://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2016/09/29/acaba-nesta-quinta-prazo-para-emendas-a-mp-do-ensino-medio.-conheca-algumas-mudancas-ja-propostas>. Acesso em: 29 set. 2016.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais – terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais**. Brasília, DF, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/busca-geral/195-secretarias112877938/seb-educacao-basica-2007048997/12657-parametros-curriculares-nacionais-5o-a8o-series>. Acesso em: 20 jan. 2020.

_____. Ministério da Educação. **Plano Nacional do Livro Didático**. 2018. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12391:pnld>> Acesso em: 13 dez 2020.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC; SEB, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 21 ago. 2020.

BUTLER, Judith P. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. Tradução: Renato Aguiar – 10^a ed, Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2016.

CALLIGARIS, Contardo. **Do homem cordial ao homem vulgar**. In: CASTRO ROCHA, João Cezar (org), *Cordialidade à brasileira, mito ou realidade?* Editora Museu da República. 2005.

CANDAU, V. M. **Multiculturalismo, Direitos Humanos e Educação: a tensão entre igualdade e diferença**. GECEC. Departamento de Educação, PUC-Rio/CNPq. (relatório final da pesquisa), 2009a.

CANDAU, V. M. **Educação Escolar e Cultura(s): multiculturalismo, universalismo e currículo**; In: CANDAU, V. M. (org) *Didática: questões contemporâneas*. Rio de Janeiro: Ed. Forma & Ação, 2009b.

CARDOSO, Adalberto. **Escravidão e a sociabilidade capitalista**. Ensaio sobre a inércia social. *Novos Estudos*, n. 80 mar./2008.

CARDOSO, Adalberto Moreira. **A Construção da Sociedade do Trabalho no Brasil**. Uma investigação sobre a persistência secular das desigualdades/Adalberto Cardoso. – 2 ed. – Rio de Janeiro, Amazon, 2019.

CARMINATI, Thiago Zanotti. “Diálogos Subalternistas: sobre a concepção de política nos Subaltern Studies”. In: **SINAIS** – Revista Eletrônica. Ciências Sociais. Vitória: CCHN, UFES, Edição n.08, v.1, Dezembro. 2010. pp.149-166. Disponível em: file:///C:/Users/DELL/Downloads/clarksondiniz,+08_07_thiago.pdf . Acesso 23 fev. 2022.

CARNEIRO, Sueli. Gênero e raça na sociedade brasileira. In: **Escritos de uma vida**. São Paulo: Polên, 2019. p. 150-184. (Cadernos negros 23: poemas afro-brasileiros, 2000).

CARVALHO, Francione Oliveira; ASSUNÇÃO, Matheus; SILVA, Karina Pereira da. **A produção visual de novos artistas afrodescendentes no Brasil e reverberações na formação docente em artes visuais**. *Aurora: revista de arte, mídia e política*, São Paulo, v.12, n.36, p. 95-113, out.2019-jan.2020. Disponível em: <file:///C:/Users/DELL/Downloads/45288-Texto%20do%20artigo-137177-1-10-20200308.pdf>. Acesso em 03 de mar. 2022.

CASTRO, Marcia Leila de. **Cabanagem: a memória como campo de batalha**. Dissertação [Mestrado em Antropologia]. Brasília: UnB, 2005.

CHIZIANE Paulina. Niketche **Uma história de poligamia**. São Paulo: Companhia das Letras. 2004.

CÍCERO, Antonio. “**Guardar – Poemas escolhidos**”. Rio de Janeiro: Editora Record, 1996.

CLIFFORD, James. **A experiência etnográfica: antropologia e literatura no século XX**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2011.

Clyde Morgan – A Contribuição Africana para a Dança Brasileira – 19 min. <https://www.youtube.com/watch?v=pMcOCZWVK4g>, YOUTUBE, 2019.

COLLINS, Patricia Hill. **Aprendendo com a outsider within***: a significação sociológica do pensamento feminista negro. Revista Sociedade e Estado – Volume 3. Número 1 – Janeiro/Abril 2016.

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

CORDEIRO, Hildalia Fernandes Cunha. **A poesia negra feminina de Livia Natália**: “escrevivências” de terreiro. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL ACOLHENDO AS LÍNGUAS AFRICANAS – SIALA. Africanas, Imagens e Linguagens, 2012, Salvador/BA. Resumos... Salvador: Universidade do Estado da Bahia – UNEB, 2012. Disponível em: http://www.siala.uneb.br/pdfs/2012/hildalia_fernandes_cunha_cordeiro2.pdf.

CORDEIRO, Hildalia Fernandes Cunha. **Negras e douradas águas em correnteza**: "riografias" de Livia Natália. In: AUGUSTO, Jorge (Org.). Contemporaneidades periféricas. Salvador: Segundo Selo, 2018, p. 273-291.

CORCUFF, Philippe. **As novas sociologias**: construções da realidade social. SP: EDUSC, 2001.

COROSSACZ, Valéria Ribeiro. **O corpo da nação**: classificação racial e gestão social da reprodução em hospitais da rede pública do Rio de Janeiro. RJ: editora UFRJ, 2009.

COSTA, Jurandir, In: **Juventude e Sociedade**: trabalho, educação, cultura e participação. São Paulo: Fundação Perseu Abram, 2004.

DA MATTA, Roberto. “A obra literária como etnografia: notas sobre as relações entre literatura e antropologia” In: **Conta de mentiroso**: sete ensaios de antropologia brasileira. Rio de Janeiro, Rocco, 1993.

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

DEMO, Pedro. **Pesquisa e informação qualitativa**: aportes metodológicos. 5. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2012.

DURKHEIM, Émile. **Educação e sociologia**. 7. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1967.

ELIAS, Nobert. Introdução: ensaio teórico sobre as relações estabelecidos-*outsiders*. In: ELIAS, N; SCOTSON, L. **Os estabelecidos e os outsiders**: sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade. Trad. Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Zahar, 2000.

ELIAS, Nobert. Conceitos sociológicos fundamentais. In: **Escritos e Ensaios**. RJ, Zahar, 2006.

EVARISTO, Conceição. **Literatura negra**: uma poética de nossa afro-brasilidade. 1996. Dissertação (Mestrado em Literatura Brasileira) - Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica, Rio de Janeiro.

EVARISTO, Conceição. “**Escrevivências da afro-brasilidade**: história e memória”. Releitura, Belo Horizonte, n. 23, p. 1-17, 2008.

EVARISTO, Conceição. **Poemas da recordação e outros movimentos**. Belo Horizonte: Nandyala, 2008.

EVARISTO, Conceição. **Olhos d'água**. Rio de Janeiro: Pallas: Fundação Biblioteca Nacional, 2015. p.99-109.

FANON, F. **Os Condenados da Terra**. Rio de Janeiro, RJ: Editora Civilização Brasileira, 1968.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas** / Frantz Fanon ; tradução de Renato da Silveira. - Salvador: EDUFBA, 2008.

FAORO, R. **Os donos do poder**. Porto Alegre: Editora Globo, 1958.

FERRAZ, Fernando Marques Camargo. **O corpo da dança negra contemporânea**: diásporas e pluralidades cênicas entre Brasil e Estados Unidos. São Paulo: UNESP, 2017 (tese de doutorado).

FOUCAULT, Michael. **Microfísica do poder**. 8. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1989.

FOUCAULT, Michael. **A ordem do discurso**: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Edições Loyola, 2012.

FOUCAULT, Michael. **Vigiar e Punir**: nascimento da prisão. Trad. Raquel Ramalhete, 42º ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17ª edição, rio de janeiro: editora Paz e terra, 1993.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou Comunicação?** 15ª edição São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo; FAUNDEZ, Antonio. **Por uma pedagogia da pergunta**. 8. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017.

FREIRE, Paulo. **Criando métodos de pesquisa alternativa**: aprendendo a fazê-la melhor através da ação. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (Org.). Pesquisa Participante. São – Paulo: Editora Brasiliense, 1981.

FREYRE, Gilberto. **Casa-Grande & Senzala**, 50ª edição. Global Editora. 2005.

GALEFFI, Dante. O rigor nas pesquisas: uma abordagem fenomenológica em chave transdisciplinar. In: MACEDO, Roberto Sidnei (Org.). **Um rigor outro sobre a qualidade na pesquisa qualitativa**: educação e ciência humana. Salvador: EDUFBA, 2009. p. 13-74.

GATTI, Bernardete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília: Líber Livro Editora, 2005.

GONDIM, Sônia. **Grupos focais como técnica de investigação qualitativa**: desafios metodológicos. Revista Paidéia, 2003,12(24), 149-161. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/paideia/a/8zzDgMmCBnBJxNvfk7qKQRF/?format=pdf&lang=pt> acesso em 26 de fev. 2022.

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

HELLMAN, Lilian. **Uma mulher inacabada**: memórias. RJ: F. Alves, 1981.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

_____. Intelectuais Negras. **Revista Estudos feministas**. Nº2/95. vol.3. 1995. Disponível em < [Hooks, Bell. Intelectuais Negras. Estudos Feministas, Ano 3, N. 2, 1995 \(scribd.com\)](#)> Acesso jul. 2021.

HOOKS, bell. **Vivendo de Amor**. In: Portal Geledés/Artigos e Reflexões. Disponível em:<<https://www.geledes.org.br/vivendo-de-amor/>>. 2010. Acesso 05 de março de 2022.

JESUS, Carolina Maria de. **Diário de Bitita**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

JESUS, Carolina Maria de. **Quarto de despejo** – Diário de uma favelada. Rio de Janeiro: Círculo do Livro, 1990.

KEHL, M.R. **O tempo e o cão** – a atualidade das depressões, São Paulo: Boitempo. 2009.

KILOMBA, Grada. **Memórias Da Plantação**: Episódios De Racismo Cotidiano. Tradução De Jess Oliveira. Rio De Janeiro: Cobogó, 2019.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública**. A pedagogia crítico social dos conteúdos. São Paulo. Loyola. 1989.

LIBÂNEO, J.C. **Didática**. 15. Edição, São Paulo: Cortez, 1999.

LIMA, Dani. **Corporalizar, Subjetivar, Pensar, Criar**. Revista Vazantes, v. 2 n. 2 (2018): Sensorialidades, Sensualidades, Corporeidades, Fortaleza, 2018. Disponível em: <http://periodicos.ufc.br/vazantes/article/view/40297>. Acesso: 05 de março de 2022.

LIMA, Dani. Body-Mind Centering: **Aprendizagem De Um Corpo Vibrátil**. Revista Interinstitucional Artes de Educar | RIAE (UERJ/FFP, IFRRJ/IM-IE, UNIRIO), v.6, n.1 (2020), Dossiê Educação: Corpo em Movimento II, Rio de Janeiro, 2020. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/riae/article/view/45828>. Acesso: 05 de março de 2022.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Campinas: Educamp,1990.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Campinas: UNICAMP, 1992.

LEITE, Fábio. **Valores civilizatórios em sociedades negro-africanas**. África: Revista do Centro de Estudos Africanos da USP, São Paulo, v. 18-19, n. 1, p. 103 – 118, 1995-1996.

LORDE, Audre. **Self definition and my poetry**. In: _____. I am your sister: collected and unpublished writings of Audre Lorde, editado por Rudolph P. Byrd, Johnnetta Betsch Cole, Beverly Guy-Sheftall, Oxford University Press, 2009.

LORDE, Audre. **Irmã Outsider**. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

- LORDE, Audre. *Sou sua irmã – Escritos reunidos e inéditos*. São Paulo: Ubu Editora, 2020.
- LORDE, Audre. *Irmã outsider: ensaios e conferências*. Tradução Stephanie Borges. 1ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.
- MAÇAIRA, J. P. **O ensino de sociologia no Brasil e na França: recontextualização pedagógica nos livros didáticos**. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Instituto de Filosofia e Ciências Sociais (IFCS), Programa de Pós-Graduação em Sociologia e Antropologia (PPGSA), 2017.
- MAGGIE, Yvonne; PRADO, Ana. **O que muda e o que permanece o mesmo nas escolas cariocas: culturas de gestão e as representações dos estudantes**. In: GUEDES, Simone Lahud; CIPINIUK, Tatiana (Orgs.) *Abordagens etnográficas sobre educação: adentrando os muros das escolas*. Rio de Janeiro: Editora Alternativa, 2014, p. 69-81.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual: análise de gêneros e compreensão**. São Paulo, 1998.
- MARTINS, Leda. **“Solstício” in Callaloo – Vol. 18 – Número 4 Literatura Afro-Brasileira**. Lousiana, Editora Universitária Johns Hopkins, 1995.
- MARX, K. **O capital: crítica da economia política**, v. I. São Paulo: Nova Cultural, 1988.
- MATIOLLI, Thiago; FRAGA, Alexandre. **Os conteúdos de sociologia nos vestibulares e no ENEM: uma discussão sobre conhecimento prévio**. *Revista Saberes em 2014*.
- MEAD, Margareth. “Prefácio à edição de 1950”, “Prefácio à edição de 1963”, “Agradecimentos”, “A vida da montanha”. In ____ **Sexo e temperamento**. São Paulo: Perspectiva, 1969. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/1219>. Acesso em: 24 fev. 2022.
- MILLS, C. W. **A imaginação sociológica**. Rio de Janeiro: Zahar, 1972.
- MORRISON, TONI. **O olho mais azul**. Trad. Manoel Ferreira, SP: Companhia das Letras, 2019.
- MUNANGA, Kabengele. **As facetas de um racismo silenciado**. In: SCWARCZ, Lilia. QUEIROZ, Renato da Silva (Org). *Raça e Diversidade*. São Paulo: Edusp, 1996. pp. 213 – 229.
- MOURA, Clóvis. **História do negro brasileiro**. São Paulo: Ática, 1989.
- NASCIMENTO, Gizêlda Melo do. **Feitio de viver: memórias de descendentes de escravos**. Londrina: Eduel, 2006.
- NEIBURG, Federico. *A sociologia das relações de poder de Norbert Elias (apresentação à edição brasileira)*. In: ELIAS, N; SCOTSON, L. **Os estabelecidos e os outsiders: sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade**. Trad. Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Zahar, 2000.
- OLIVEIRA, L. F. COSTA, R. C. R. **Sociologia para Jovens do século XXI**. 4. Ed. – Rio de Janeiro: Imperial Novo Milênio, 2016.

OLIVEIRA, Otair Fernandes; Jardins de “**O retorno da sociologia no ensino médio no rio de janeiro: uma luta que merece ser pauta!**”. *Perspectiva Sociológica: Revista de professores de Sociologia*, Departamento de Sociologia do Colégio Dom Pedro II, São Paulo, 2009. Disponível em <<http://www.cp2.g12.br/ojs/index.php/PS/about/editorialPolicies#focusAndScope>> Acesso: 05 jul. 2017.

OLIVEIRA, Vianna. **Raça e assimilação**, 3ª edição S. Paulo: Companhia Editora Nacional, 1938.

ONDJAKI. **O céu não sabe dançar sozinho**. Rio de Janeiro: Língua Geral, 2014.

ORLANDI, Eni P. **Análise de discurso: princípios e procedimentos**. 8. ed. Campinas: Pontes, 2012.

ORTIZ, Renato. **Cultura brasileira e identidade nacional**. São Paulo: Brasiliense, 1985.

PACHECO, Ana Cláudia Lemos. **Mulher negra: afetividade e solidão**. Salvador: ÉDUFBA, 2013.

PÊCHEUX, Michel. **Semântica e discurso**. Campinas: Unicamp, 1975.

PEIRANO, Mariza. “**Não foi só por acaso: um depoimento**”. Memorial apresentado no Concurso para Titular em Teoria Antropológica, Universidade de Brasília, 1992. Disponível em: www.marizapeirano.com.br/arquivos/memorial.pdf Acesso em: 24 fev. 2022.

Perspectivas, Jequié, v.4, n.8, p. 195-215, jan./abr. 2014. Disponível em <http://www.saberesemperspectiva.com.br/index.php/saberesemperspectiva/article/view/v4n8art10/pdf_42> Acesso em: 26 set. 2015.

PESSOA, Fernando. **O Guardador de Rebanhos: seguido de o pastor amoroso**. São Paulo, Princípios, 1993.

PIEIDADE, Vilma. **Dororidade**. São Paulo: Editora Nós, 2019.

PÓVOAS, Ruy do Carmo. **Itan dos mais-velhos: contos**. 2. ed. Ilhéus-BA: Editus, 2004.

PRADO JUNIOR, Caio. **Formação do Brasil Contemporâneo: colônia**. 12. ed. São Paulo: Brasiliense, 1972.

- RAMOS, Luciane. **Breves notas para pulsar**. Revista Claves vol. 9 n. 14 (2020.2) ISSN: 1983-3709, Dossiê Matizes Africanos na Música Brasileira, 2020. Disponível em: <file:///C:/Users/DELL/Downloads/ninagraeff-dossie-12ramos-silva.pdf> Acesso em 23 de fev. 2022.
- RAMOS, Luciane da (Luciane Ramos-Silva). **Corpo em diáspora**. Colonialidade, pedagogia de dança e técnica Germaine Acogny. Tese Doutorado. Artes da Cena. Unicamp, 2018.
- RATTS, Alex; GOMES, Bethania (org.). **Todas (as) distâncias**: poemas, aforismos e ensaios de Beatriz Nascimento. Editora Ogum's Toques Negros, 2015.
- RATTS, Alex. **Eu sou atlântica**: sobre a trajetória de vida de Beatriz Nascimento. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2006.
- RICOEUR, Paul. **A memória, a história, o esquecimento**. Campinas: Editora da Unicamp, 2007.
- RIBEIRO, Berta. **Diário do Xingu**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
- RIBEIRO, Darcy Ribeiro. “**Gilberto Freyre: uma introdução a Casa-Grande & Senzala**”. In: FREYRE, Gilberto. Casa-Grande e Senzala. Editora Record. 2001.
- RIBEIRO, Djamila. **O que é lugar de fala?**. Belo Horizonte: Letramento; 2017. (Feminismos plurais).
- RIBEIRO, Djamila. **Quem tem medo de Feminismo negro?** 1ª ed. – São Paulo: Companhia das Letras, 2018.
- RIBEIRO, Esmeralda. **Cadernos Negros**, volume 31 – poemas afro brasileiros / orgs. Esmeralda Ribeiro e Marcio Barbosa) SP, Quilombhoje, 2008.
- RODRIGUES, Nina. **O animismo fetichista dos negros baianos**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1935.
- ROLNIK, Suely. **Cartografia sentimental**: transformações contemporâneas do desejo. São Paulo: Estação Liberdade, 1989.
- ROSALDO, Michelle. “**O uso e o abuso da antropologia**: reflexões sobre o feminismo e o entendimento intercultural”. Horizontes Antropológicos, nº.1. 1995, p.11-36.
- SAFFIOTI, Heleieth. **O poder do macho**. São Paulo: Moderna, 1987.
- SAFFIOTI, Heleieth. **A mulher na sociedade de classe**: mito e realidade. São Paulo: Expressão Popular, 2013.
- SALES, Cristian Souza de. **Lívia Natália**: poesia negra feminina de abebé nas mãos. In: AUGUSTO, Jorge (Org.). Contemporaneidades periféricas. Salvador: Segundo Selo, 2018, p. 389-415.
- SALES Cristian. **Das Águas Ìyá Oxum**: saberes ancestrais femininos em poesias negras diaspóricas. Revista Calundu –Vol.4, N.2, Jul-Dez 2020.

SANSONE, Livio. **Sexo, Reprodução e Nação**. In: COROSSACZ, Valéria Ribeiro. O corpo da nação: classificação racial e gestão social da reprodução em hospitais da rede pública do Rio de Janeiro. RJ:editora UFRJ, 2009 (introdução).

SANTA CRUZ, Victoria. **Ritmo: el eterno organizador**. Lima, Perú, 2019.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Escritos de linguística geral**. São Paulo: Cultrix, 2004.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de Linguística geral**. São Paulo: Cultrix, 2006.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações**. Coleção Polêmicas do Nosso Tempo. Autores Associados. Campinas, 1991.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **Espetáculo da miscigenação**. In: Estudos avançados, São Paulo, vol 8, n. 20, abr. 1994.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **As teorias raciais, uma construção histórica de finais do século XIX: o contexto brasileiro**. In: SCHWARCZ, Lilia M. & QUEIROZ, Renato da S. (orgs.). Raça e diversidade. São Paulo: EDUSP/Estação Ciência, 1996, p. 146-185.

SILVA, Denise Ferreira da. **Dívida Impagável: Lendo Cenas de Valor Contra a Flecha do Tempo**, p.167. In: SILVA, Denise Ferreira da. A Dívida Impagável. São Paulo: Oficina de Imaginação Política e Living Commons, 2019.

SILVA, Tânia Elias Magno. **A Sociologia em Sergipe: do pioneirismo à atualidade**. In: Porto, Maria Stela Grossi; Dwyer, Tom. (Org.). Sociologia em transformação - pesquisa social do século XX. Porto Alegre: Tomo Editorial, 2006, v., p. 133-145.

SILVEIRA, Nise da. **Imagens do inconsciente**. Rio de Janeiro, Alhambra, 1981.

SILVEIRA, Nise da. **"Os inumeráveis estados do ser"**. Catálogo de Exposição 40 anos de experiência em terapêutica ocupacional. Rio de Janeiro, 1986.

SOBRAL, Cristiane. **Pixaim**. In: *Cadernos Negros 24*. São Paulo: Quilombhoje, 2001.

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. Trad. Sergio Paulo rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1994.

SODRÉ, Muniz. **O terreiro e a cidade**. Petrópolis: Vozes, 1988.

SODRÉ, Muniz. **Samba, o dono do corpo**. Rio de Janeiro: Mauad, 1998.

SOUZA, Livia Maria Natália de. **Água Negra e outras águas**. Salvador: Caramurê, 2016.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. **The post-colonial critic**. Interviews, Strategis, Dialogues. New York. Routledge. 1990.

SPIVAK, Gayatri. **Pode o subalterno falar?** Tradução de Sandra Regina Goulart Almeida, Marcos Pereira Feitosa e André Pereira Feitosa. Belo Horizonte: UFMG, 2010.

- SANSONE, Livio. **Sexo, Reprodução e Nação**. In: COROSSACZ, Valéria Ribeiro. O corpo da nação: classificação racial e gestão social da reprodução em hospitais da rede pública do Rio de Janeiro. RJ:editora UFRJ, 2009 (introdução).
- SANTA CRUZ, Victoria. **Ritmo: el eterno organizador**. Lima, Perú, 2019.
- SAUSSURE, Ferdinand de. **Escritos de linguística geral**. São Paulo: Cultrix, 2004.
- SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de Linguística geral**. São Paulo: Cultrix, 2006.
- SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações**. Coleção Polêmicas do Nosso Tempo. Autores Associados. Campinas, 1991.
- SCHWARCZ, Lilia Moritz. **Espetáculo da miscigenação**. In: Estudos avançados, São Paulo, vol 8, n. 20, abr. 1994.
- SCHWARCZ, Lilia Moritz. **As teorias raciais, uma construção histórica de finais do século XIX: o contexto brasileiro**. In: SCHWARCZ, Lilia M. & QUEIROZ, Renato da S. (orgs.). Raça e diversidade. São Paulo: EDUSP/Estação Ciência, 1996, p. 146-185.
- SILVA, Denise Ferreira da. **Dívida Impagável: Lendo Cenas de Valor Contra a Flecha do Tempo**, p.167. In: SILVA, Denise Ferreira da. A Dívida Impagável. São Paulo: Oficina de Imaginação Política e Living Commons, 2019.
- SILVA, Tânia Elias Magno. **A Sociologia em Sergipe: do pioneirismo à atualidade**. In: Porto, Maria Stela Grossi; Dwyer, Tom. (Org.). Sociologia em transformação - pesquisa social do século XX. Porto Alegre: Tomo Editorial, 2006, v., p. 133-145.
- SILVEIRA, Nise da. **Imagens do inconsciente**. Rio de Janeiro, Alhambra, 1981.
- SILVEIRA, Nise da. "Os inumeráveis estados do ser". Catálogo de Exposição 40 anos de experiência em terapêutica ocupacional. Rio de Janeiro, 1986.
- SOBRAL, Cristiane. **Pixaim**. In: *Cadernos Negros 24*. São Paulo: Quilombhoje, 2001.
- BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. Trad. Sérgio Paulo rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- SODRÉ, Muniz. **O terreiro e a cidade**. Petrópolis: Vozes, 1988.
- SODRÉ, Muniz. **Samba, o dono do corpo**. Rio de Janeiro: Mauad, 1998.
- SOUZA, Livia Maria Natália de. **Água Negra e outras águas**. Salvador: Caramurê, 2016.
- SPIVAK, Gayatri Chakravorty. **The post-colonial critic**. Interviews, Strategis, Dialogues. New York. Routledge. 1990.
- SPIVAK, Gayatri. **Pode o subalterno falar?** Tradução de Sandra Regina Goulart Almeida, Marcos Pereira Feitosa e André Pereira Feitosa. Belo Horizonte: UFMG, 2010.

STRATHERN, Marilyn. **O gênero da dádiva: Problemas com as mulheres e problemas com a sociedade na melanésia**. Campinas: Editora da UNICAMP, 2006.

TELES, Maria Amélia de Almeida. **Breve história do Feminismo no Brasil**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1999.

Teresa Pires do Rio Caldeira. **Cidade de muros**. Crime, segregação e cidadania em São Paulo. Editora 34 Ltda/EDUSP, 2000.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: editora Cortez, 18ª edição, 2011.

THOMPSON, Robert Farris. **Aesthetic of the cool**. Afro-Atlantic. New York: Periscope, 2011.

TOMAZI, D. Nelson. Entrevista com Nelson Dásio Tomazi. *Revista Eletrônica Inter-Legere* – Número 03 (jul/dez 2008). Disponível em <<http://www.cchla.ufrn.br/interlegere/revista/pdf/3/db02.pdf>> Acesso: 20 jul. 2016.

TORRES, Carlos Alberto. **Sociologia Política da Educação**. Coleção Questões de Nossa Época. Vol. 09. Cortez. São Paulo, 1993.

TROQUEZ, Marta Coelho Castro Alfabetização e letramento na educação brasileira pós 1988. file:///C:/Users/DELL/Downloads/16618-46908-1-PB.pdf In: SOBRAL, Cristiane. **Não vou mais lavar os pratos**. Brasília: Editora Thesaurus, 2010, col. Oi Poema.

TOSCANO, Moema. **Introdução a Sociologia Educacional**. 10ª ed. Vozes. Petrópolis, Rio de Janeiro, 2001.

VÁRIOS AUTORES. **Sociologia em movimento**. 2ª ed. São Paulo: Moderna, 2016.

VIANA, Hermano. “A meta mitológica da democracia racial”. In: **O imperador das ideias** — Gilberto Freyre em questão. Joaquim Falcão e Rosa Maria Barboza de Araújo (org.). Rio: TopBooks/Fundação Roberto Marinho, 2001, pp 215-216.

WEBER, Max. “A Ciência como vocação”. In: ____ **Ciência e política. Duas vocações**. 16ª ed. Tradução de Leônidas Hegenberg e Octany Silveira da Mota. – São Paulo: Editora Cultrix, 2000.

WEBER, Max. **Economia e Sociedade**. Trad. Regis Barbosa e Karen Barbosa, Editora UnB, 2004.

Wilson Julia Bryan-; Ardui Olivia (org.). **Histórias da dança**: antológica. São Paulo: Museu de Arte de São Paulo Assis Chateaubriand (MASP), 2020.

ZACCARELLI, Laura Menegon; GODOY, Arilda Schmidt. **Perspectivas do uso de diários nas pesquisas em organizações**. In: Scielo – Cad. EBAPE.BR, v. 8, n. 3, Rio de Janeiro, sept. 2010. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-39512010000300011. Acesso em 30 de junho de 20.