



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Pamela Cristina dos Santos

SARAVÁ AS CARTINHAS:
Relações Sócio-Raciais entre crianças negras e brancas na escola e no terreiro

Florianópolis

2019

Pamela Cristina dos Santos

SARAVÁ AS CARTINHAS:

Relações Sócio-Raciais entre crianças negras e brancas na escola e no terreiro

Dissertação submetido(a) ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina para a obtenção do Grau de Mestre em Educação
Orientadora: Prof. Dr^a Joana Célia dos Passos

Florianópolis

2019

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

dos Santos, Pamela Cristina

SARAVÁ AS CARTINHAS: : Relações Sócio-Raciais entre
crianças negras e brancas na escola e no terreiro / Pamela
Cristina dos Santos ; orientadora, Joana Célia dos
Passos, 2019.

165 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa
Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós
Graduação em Educação, Florianópolis, 2019.

Inclui referências.

1. Educação. 2. Relações Étnico-Raciais. 3. Crianças Negras
: 4. Crianças Brancas. 5. Terreiros. I. dos Passos, Joana
Célia . II. Universidade Federal de Santa Catarina.
Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

Pamela Cristina dos Santos

SARAVÁ AS CARTINHAS:

Relações Sócio-Raciais entre crianças negras e brancas na escola e no terreiro

O presente trabalho em nível de mestrado foi avaliado e aprovado por banca examinadora composta pelos seguintes membros:

Prof.(a) Lucimar Rosa Dias, Dr^a.

Universidade Federal do Paraná

Prof.(a) Patrícia de Moraes Lima, Dr^a.

Universidade Federal de Santa Catarina

Prof.(a) Alexandre Toaldo Belo, Dr. (suplente)

Universidade Federal de Santa Catarina

Certificamos que esta é a **versão original e final** do trabalho de conclusão que foi julgado adequado para obtenção do título de mestre em Educação.

Prof. Dr^a. Soraya Franzoni Conde

Coordenadora do Programa de Pós Graduação em Educação

Prof. Dr^a Joana Célia dos Passos

Orientadora

Florianópolis, 10 de Julho de 2019.

A limpeza tem cor
E é branca!
Lá de cima, de quem diz que domina
Não aceita qualquer um não
Passa século entra século
É o negro e quilombola que morre estirado no chão
A limpeza é feita na carne
No sangue derramado de cada dia
Nos classificam ano após ano
para justificar cada ato genocida!
É na raça
Que me crio
e nessa classificação
Trago um marcador comigo
Entre velados critérios
é a cor que grita
na arma que atira
e negro que cai no chão.
O jovem em sua casa
Um pai com sua família
A mulher militante
O homem que transita
E menino estudante!
É Juventude tirada
Infância roubada
Carro alvejado
Ela Marcada por bala
Bala perdida
Bala clava na cara
Jovem brincando
Criança no asfalto
O pai de família no carro
E Dizem ser confusão
Mas é cor de cada uma das vítimas
Que Demarca e elucida toda a situação
Cada dia um, dois, três mais de nós vai
Desde muito assim se faz...
É muito mais que conceito, minha gente!
é sentir na pele e no semelhante que na paleta de cores
O marrom e vermelho são quase um destino certo
É ver que o branco pinta um cenário em que a borracha que apaga
Deixa marcas cruéis.
Cada ser que morre assassinado
Marca o espetáculo chamado racismo
desenhado e perpetuado
Como estrutura de dominação
Nesta conjuntura
O negro quer igualdade
Quilombola seu espaço na sociedade
Na luta pelos direitos
Honrando cada um que foi jogado e alvejado
Bate no peito, grita, chora
Porque querem uma solução
Não tem como trazer de volta
O sangue já foi derramado
Mas pela memória de cada um assassinado
Pintamos revolução!

Julya Cristina dos Santos

AGRADECIMENTOS

Ao findar deste processo formativo de dois anos, recupero as intensidades dos momentos vividos para expressar a “alguns alguéns”, através de palavras, meu sentimento mais sincero de gratidão.

Às Filhas do vento... meus agradecimentos

Calmaria e tempestade. Mulher Negra. Amiga e companheira nos momentos mais ímpares. *Jô querida, nesses dois anos, tivemos a experiência de uma relação de orientanda e orientadora, e arrisco dizer que trabalhamos bem juntas. Gratidão por ser quem és, pela confiança, pelo trabalho. Seguimos juntas! Eu amo você.*

Ela é, apenas é. E não existe palavra no mundo que dê conta de descrevê-la com a potência que a vejo. *Chulyinha, menina que me fez irmã mais velha, não escolheria outra pessoa para compartilhar a vida se não você, eu te amo para sempre.*

Mamãe, eu te agradeço pela crença cega em mim, pela mulher que te tornaste e pela força que me inspira todos os dias.

Mana, agradeço a presença e o carinho de sempre nesse percurso de tantas intensidades.

À matriarca da família, vovó, por tudo o que é e representa na minha vida. *Eu te amo, mulher.*

Aos que no caminho nos esbarramos, agradeço ...

Às crianças, sujeitos desta pesquisa, por não só cruzarem meu caminho, mas por me possibilitarem alterá-lo muitas e muitas vezes, levando-me a lugares antes desconhecidos;

À escola, aos terreiros e às professoras que acolheram com muita paciência e carinho todas as minhas interrogações;

Aos meus tios Juliano e Elcio, que abriram as portas da sua casa para acolher esta pesquisa e a mim. Tenho certeza de que não seria possível realizá-la sem a generosidade e o cuidado de vocês. Obrigada.

Lucas Monteiro, pela presença silenciosa, atenta e sempre disponível. Obrigada.

Aos amigos Rhaul e Fábio por todas as partilhas, desabafos, pelos acolhimentos nessas idas e vindas a Curitiba e por tornarem essa caminhada de estudos mais leve e tão mais divertida. *Gratidão. Eu amo vocês, amigos!*

A Sara por todo apoio, acolhida, amor, por dividir sua casa e me permitir fazer parte dessa família tão incrível. *Sarinha, muito obrigada!*

A Lucimar Rosa Dias, pela acolhida e pelas trocas sinceras regadas de muito carinho e conhecimento. *Lu querida, nossos caminhos terem se cruzado me oportunizou crescimentos tantos que nem imaginas. Te agradeço.*

Por ouvir até o que não consigo dizer. *Pati, sua linda! Gratidão por estar sempre perto.*

Azânia Nogueira, amiga com quem partilho os sonhos e angústias comuns de um futuro que volta e meia nos escapa. *Amiga, obrigada por tanto.*

A Natalia Sagaz e Ana Lua Damiani por toda compreensão que esse processo exigiu, pela escuta atenta e paciente, e por essa amizade regada a amor e respeito que nos faz tão inteiras. *Eu amo vocês.*

A Jéssica Godoi, pelos encontros, partilhas de vida (nossas e daquela que chegou no percurso, Frederico ♥), de sonhos, pela certeza desse sentimento de parceria e amizade que construímos e que transcende o espaço acadêmico. *Amiga, obrigada por tanta leveza de alma!*

A Eduarda Gaudio pela amizade e parceria nas idas e vindas à UFSC e todo restante para além desse espaço. *Te agradeço!*

A João Carlos Nogueira, pela escuta atenta, por todas as trocas tão potentes e pela amizade tão singular.

Ao Grupo de pesquisa Alteritas: Diferença, Arte e Educação pelas oportunidades de crescimento profissional e pessoal.

A Vivianglads, pela presença leve e sempre cheia de muitos sabores étlicos que tornaram esse processo formativo ainda mais prazeroso. *Vivon, tens um espacinho no meu coração, obrigada!*

Aos companheiros de trabalho noturno: Nayra, Vyne, Luís, Bruna, Veronica, Kerilym, Laura, Isadora, Nick, Lucas e Fernando, que me impulsionaram pela alegria e diversão, talvez sem saber, nessa reta final de escrita. *Migs, vocês são muito incríveis!*

As amigas que possuem a habilidade de estar perto ainda que não fisicamente: *Maiara, Elaine e Isis, agradeço!*

“Minha filha, quando a caminhada ficar difícil, lembra do cheiro do meu cachimbo!”
Através das palavras da entidade Preto Velho Pai Antônio, que tanto me acolheu nessas idas e vindas aos terreiros, agradeço aqueles/as cuja energia sobrenatural não sou capaz de explicar, mas que não tenho dúvidas de que estavam juntos/as nesse percurso inteiro de pesquisa.

Agradeço ao Governo Lula e Dilma pelas políticas de fortalecimento a Educação Pública e de qualidade. Minha trajetória até aqui é fruto desses governos.

Ao Cnpq pela concessão da bolsa de Mestrado.

RESUMO

Esta dissertação está vinculada à linha de pesquisa Processos Educativos, Sujeitos e docência (SUPED), dentro do Programa de Pós graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina (PPGE/UFSC) e tem como objetivo **analisar as Relações Sócio-Raciais estabelecidas entre crianças negras e brancas em uma escola pública em dois terreiros de Almas e Angola, localizados na cidade de Florianópolis, buscando indicar possíveis convergências ou não nas relações entre as crianças.** Os sujeitos desta pesquisa, são crianças negras e brancas pertencentes aos anos iniciais, mais especificamente 3º, 4º e 5º anos, de uma escola pública estadual localizada na região norte de Florianópolis/SC. Para atingir os objetivos propostos nesta dissertação, utilizamos o que denominamos de Retalhografia de Fronteira, ainda, para além do texto escrito, utilizamos o desenho como texto como opção de materialização final dos dados da pesquisa. Para fundamentar o uso de desenhos, baseamo-nos nas discussões realizadas pela antropologia visual, mais especificamente nos estudos de Kuchiner (2014), Lagrou (2006) e Azevedo (2016;2017). Como resultados, apontamos que a raça é acionada em situações de disputas de poder através do conhecimento (escolar e de terreiros); pela marcação estereotipada do pertencimento meninas negras. Ainda, o racismo religioso como potencializador das tensões raciais entre crianças negras e brancas; a branquitude, dentro da escola, realoca as crianças negras para o lugar do não direito; a presença de potentes resistências das crianças negras frente às tentativas de subalternização nos cotidianos escolares. Por fim, destacamos como referencial teórico os estudos decoloniais, tais como Walsh (2017), Gomes (2012), Redondo (2015), Tomás (2011), Quijano (1998;2000;2005;2010) e Santos (2010).

Palavras-chave: Relações Sócio-Raciais; Escola; Terreiros; Crianças Negras; Crianças Brancas.

ABSTRACT

This dissertation is linked to the Research Processes, Subjects and Teaching (SUPED) research line, within the Graduate Program in Education of the Federal University of Santa Catarina (PPGE / UFSC) and aims to analyze the Socio-Racial Relations established among children blacks and whites in a public school in two terms of Almas and Angola, located in the city of Florianópolis, seeking to indicate possible convergences or not in the relations among children. The subjects of this research are black and white children belonging to the initial years, more specifically 3rd, 4th and 5th years, of a state public school located in the northern region of Florianópolis / SC. In order to achieve the objectives proposed in this dissertation, we use what we call the Border Retrachment, in addition to the written text, we use the drawing as text as an option for the final materialization of the research data. To base the use of drawings, we base ourselves on the discussions carried out by visual anthropology, more specifically in the studies of Kuchiner (2014), Lagrou (2006) and Azevedo (2016; 2017). As results, we pointed out that race is triggered in situations of power disputes through knowledge (school and terreiros); by the stereotypical marking of belonging black girls. Also, religious racism as a potentiator of racial tensions between black and white children; the whiteness, within the school, reallocates the black children to the place of the right not; the presence of strong resistances of the black children in front of the attempts of subalternization in the school everyday. Finally, we highlight as a theoretical reference the decolonial studies, such as Walsh (2017), Gomes (2012), Redondo (2015), Tomás (2011), Quijano (1998, 2000, 2005, 2010) and Santos (2010).

Keywords: Socio-Racial Relations; School; Terreiros; Black children; White Children.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1: UNIVERSOS.	33
FIGURA 2: FECHADURAS E POSSIBILIDADES.	35
FIGURA 3: PENSAR NA CAIXA.	36
FIGURA 4: ÂNGULOS.	38
FIGURA 5: DISPOSIÇÃO DAS CRIANÇAS NA SALA DE AULA (2016)	42
FIGURA 6: REGISTROS DAS RELAÇÕES SÓCIO-RACIAIS ESTABELECIDAS ENTRE CRIANÇAS NEGRAS E BRANCAS (SETEMBRO, 2016)	44
FIGURA 7: REGISTROS DAS RELAÇÕES SÓCIO-RACIAIS ESTABELECIDAS ENTRE CRIANÇAS NEGRAS E BRANCAS (NOVEMBRO, 2016)	45
FIGURA 8: REGISTROS DAS RELAÇÕES SÓCIO-RACIAIS ESTABELECIDAS ENTRE CRIANÇAS NEGRAS E BRANCAS (NOVEMBRO, 2016)	46
FIGURA 9: REGISTROS DAS RELAÇÕES SÓCIO-RACIAIS ESTABELECIDAS ENTRE CRIANÇAS NEGRAS E BRANCAS (NOVEMBRO, 2016)	47
FIGURA 10: TESTRÁLIOS.	57
FIGURA 11: ALTERAÇÕES DOS NOMES DADOS A ESCOLA DESDE 1960, SEGUNDO FONTES ORAIS.	63
FIGURA 12: ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA PROFESSORA LAURA LIMA DURANTE DURANTE A REFORMA (2013).	64
FIGURA 13: ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA PROFESSORA LAURA LIMA APÓS A REFORMA (2016).	64
FIGURA 14: MAPEAMENTO DAS PRODUÇÕES ACADÊMICAS E ALGUMAS INTERSECÇÕES	86
FIGURA 15: EXU NAS ESCOLAS.	114
FIGURA 16: MARIA MULAMBO DO LIXO.	116
FIGURA 17: FILHAS DO MAR.	129
FIGURA 18: SARA VÁ AS CARTINHAS!	135
FIGURA 19: MACUMBEIRA	136
FIGURA 20: CONSIDERAÇÕES FINAIS?	157

LISTA DE DOBRAS DE TEMPO

DOBRA DE TEMPO 1: NA ESCOLA, APRESENTAÇÃO DA MINHA "PARCEIRA" DE PESQUISA.	98
DOBRA DE TEMPO 2: NA RUA, A CAMINHO DA ESCOLA.	100
DOBRA DE TEMPO 3: NA ESCOLA, CONFLITOS ENTRE FROZEN E ANTONI	103
DOBRA DE TEMPO 4: NA ESCOLA, O CAMINHO ENTRE UMA SALA E OUTRA.	107
DOBRA DE TEMPO 5: SALA DO QUINTO ANO, CONFLITOS COM A ORIENTAÇÃO ESCOLAR	108
DOBRA DE TEMPO 6: SALA DO QUINTO ANO: AULA DE HISTÓRIA.	109
DOBRA DE TEMPO 7: TERREIRO, RECEPÇÃO DAS IABÁS, DAS CRIANÇAS E DA MÃE DE SANTO.	117
DOBRA DE TEMPO 8: SALA DE AULA, 3º ANO.	121
DOBRA DE TEMPO 9: RECREIO. DOCES DOS IBEJIS.	123
DOBRA DE TEMPO 10: NO TERREIRO, DIÁLOGOS COM NICK E GIOVANA	125
DOBRA DE TEMPO 11: NA ESCOLA, RECEIOS E PERTENCIMENTO RELIGIOSO	127
DOBRA DE TEMPO 12: AULA DE EDUCAÇÃO FÍSICA, QUINTO ANO, DIÁLOGOS SOBRE TERREIROS COM VALENTINA.	130
DOBRA DE TEMPO 13: REFEITÓRIO. DIÁLOGOS INICIAIS SOBRE RELIGIÃO COM NICK.	132
DOBRA DE TEMPO 14: SALA DE AULA DO TERCEIRO ANO.	133
DOBRA DE TEMPO 15: RECREIO. JOGO DE CARTAS.	133
DOBRA DE TEMPO 16: SALA DE AULA DO TERCEIRO ANO.	139
DOBRA DE TEMPO 17: SALA DE AULA DO QUARTO ANO.	140
DOBRA DE TEMPO 18: ÚLTIMA AULA, SALA DO TERCEIRO ANO.	142
DOBRA DE TEMPO 19: RECREIO, DURANTE A BRINCADEIRA DE ESCONDE-ESCONDE.	143
DOBRA DE TEMPO 20: RECREIO, DURANTE UMA BRINCADEIRA DE ESCONDE-ESCONDE.	146
DOBRA DE TEMPO 21: VOLTA PARA CASA, UMA CONVERSA COM NICK.	149
DOBRA DE TEMPO 22: NO TERREIRO, APRENDIZADOS COM MÃE CLAUDIA DE OGUM.	151
DOBRA DE TEMPO 23: NO TERREIRO	151
DOBRA DE TEMPO 24: NO TERREIRO.	153

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1: CONCEITUALIZAÇÃO DE CRIANÇA NAS PRODUÇÕES LEVANTADAS. DEFINIDO.	ERRO! INDICADOR NÃO
QUADRO 2: DEFINIÇÕES DE CRIANÇAS PARTIR DO LEVANTAMENTO DO ESTADO DO CONHECIMENTO.	89
QUADRO 3: ABRINDO OS CAMINHOS - PONTO DE MARIA MULAMBO DO LIXO	115

LISTA DE TABELAS

TABELA 1: MAPEAMENTO DAS CRIANÇAS NEGRAS E BRANCAS PERTENCENTES A TERREIROS.

66

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABNT – Associação Brasileira de Normas Técnicas

CED – Centro de Ciências da Educação

EC – Ementa Constitucional

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

IPEA - Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

NEIN – Núcleo de Educação Infantil

NUVICV – Núcleo Vida e Cuidado Estudos e Pesquisas sobre Violências

PL – Projeto de Lei

SICOP – Sistema Integrado de Controle de Obras Públicas

SC – Santa Catarina

SP – São Paulo

SUPED – Sujeitos, Processos Educativos e Docência

TALE – Termo de Assentimento Livre Esclarecido

TCLE – Termo de Consentimento Livre Esclarecido

UFRB – Universidade Federal do Recôncavo Baiano

Sumário

APRESENTAÇÃO	33
-----	35
1.1 Virando a ampulheta: o despertar da pesquisa	40
1.2 Complexo de Hermione: as transversalidades nas nossas falas	49
1.3 Para sair do lugar: objetivos e problema de pesquisa	54
2 QUE CAMINHO DEVO TOMAR PARA IR EMBORA DAQUI?: ANDANÇAS	
METODOLÓGICAS	56
2.1 Metodologias e umas costuras possíveis	56
2.2 Habitando e ocupando espaços: Os terreiros e a Escola	61
2.2.1 Cuidados éticos: assumindo riscos	66
2.2.2 Outras Linguagens, Outros Cuidados	70
2.3 Da entrada no campo à observação participante com crianças	72
2.3.1 Anotações acerca das rotinas escolares observadas	77
2.3.2 Classificação racial dos/as estudantes e sujeitos da pesquisa	78
3 O AVESSO DE OUTROS LUGARES: CRIANÇAS NEGRAS E BRANCAS	84
3.1 Levantamento e análise das pesquisas sobre Relações Sócio-Raciais entre crianças negras e brancas	84
3.1.1 Apontamentos sobre crianças e raça	88
3.2 Crianças negras e brancas: algumas afinações	91
4 ACHADOS, TROPEÇOS E REVIRAVOLTAS	96
4.1 Da imersão no campo às crianças: questões e reflexões possíveis	96
4.2 . Exu está nas escolas: interseccionalidade	114
4.3 A verbalização: a religião como potencializadora das Relações Sócio-Raciais	121

4.4 Terreiros e Escola: aproximações entre reconhecimento e o segredo ----- 127

4.5 Os terreiros: a relação com o conhecimento e os lugares de poder ----- 139

**5 É O PONTO EM QUE RECOMEÇO, RECONTO E DESPEÇO: ALGUMAS
CONSIDERAÇÕES ----- 157**

APRESENTAÇÃO¹

Figura 1: Universos.



Fonte: Produzido pela pesquisadora, 2019.

¹ Os desenhos e os textos apresentados na introdução desta pesquisa são produções da autora.

Não!

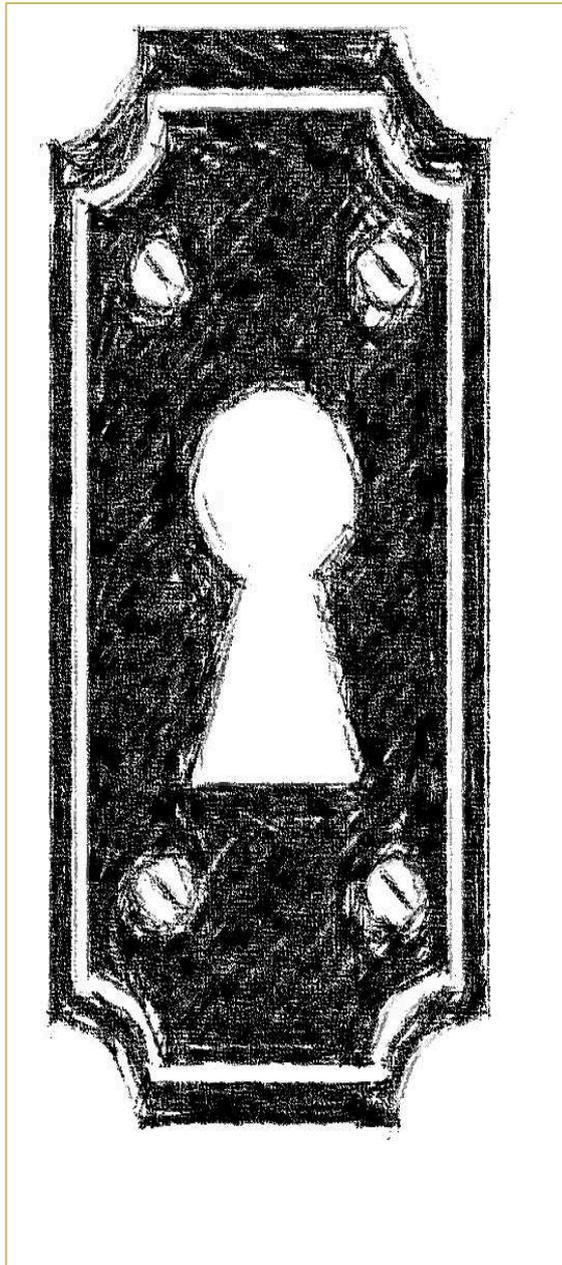
Não podes entrar assim.

*Se arrombas a fechadura violas os universos que
estão em mim.*

Se desejas ver ... ah!

*Bem de leve, pé por pé, de cor em cor, podemos
espiar.*

Figura 2: Fechaduras e possibilidades.



Fonte: Produzido pela pesquisadora, 2019.

Figura 3: Pensar na caixa.



Fonte: Produzido pela pesquisadora, 2019.

Lhe fiz um convite: *Espiamos.*
Mostrei as durezas de pensar na caixa: *E vimos!*
Nem tudo são flores.
Nesse pequeno universo, as possibilidades são infinitas.
E sempre há jeitos, histórias, memórias.
Aprendamos a ver por ângulos plurais.

Figura 4: Ângulos.



Fonte: Produzido pela pesquisadora, 2019.

Aprendamos a transplantar as racionalidades na corporeidade.

Por aqui o conhecimento é visceral.

Mas, pode não ser.

Logo, transplantar é opcional

E enxergar os avessos é uma escolha.

1.1 Virando a ampulheta: o despertar da pesquisa

Antes de darmos início oficial às tramas que envolvem esta pesquisa, recupero o convite visual feito nas páginas anteriores, cada uma das imagens diz um pouco de um trajeto/perspectiva de vida que influenciou esta produção. Ao longo da materialização deste estudo, estarão dispostos alguns desenhos, todos elaborados por mim. Isso porque estamos compreendendo os desenhos como texto visual, contudo compreendendo que a linguagem visual em formato de desenho não é algo comum nas pesquisas acadêmicas. Desse modo, anunciamos em alguns momentos faremos uso do texto visual e verbal juntos, mas que também será possível encontrar apenas o texto visual e a interpretação deixaremos por conta do/a leitor/a.

Dito isso, voltemos ao convite visual. Início com o desenho de universos com cores e possibilidades as quais habitam tanto dentro quanto fora do recipiente que o guarda, propositalmente, preendi uma parte dentro de um vidro por compreender que existem possibilidades ímpares de conhecer um mesmo objeto desde que estejamos dispostos/as a nos aventurar. O universo de dentro é particular, são as minhas percepções diante do descobrir neste percurso de pouco mais de dois anos de pesquisa, mas ainda assim é um convite, por esse motivo trago uma fechadura fechada.

A imagem não mostra, mas a fechadura não está trancada, isso porque há possibilidade de espiar e conhecer outras perspectivas. Nesse sentido, é uma escolha se desventurar pelas relações com os sujeitos e com o mundo por ângulos menos normativos, porque, além de ser doloroso, implica-nos em movimentos constantes de nos desnudar de construções sociais já consolidadas por nós. Nesse caso, **Fannon** (1968) me ajuda quando fala que os processos de colonização e descolonização são violentos, e o são justamente porque implicam, necessariamente, na realização de movimentos contra hegemônicos e que afetam diretamente nossas subjetividades. Nas palavras do autor:

A descolonização jamais passa despercebida porque atinge o ser, modifica fundamentalmente o ser, transforma espectadores sobrecarregados de inessencialidade em atores privilegiados, colhidos de: modo quase grandioso pela roda~ viva da história. Introduce no ser um ritmo próprio, transmitido por homens novos, uma nova linguagem, uma nova humanidade. A descolonização é, em verdade, criação de homens novos. Mas esta criação não recebe sua legitimidade de nenhum poder sobrenatural; a "coisa" colonizada se faz no processo mesmo o qual se liberta. (FANNON, 1968, p.26)

Assim, não poderia² deixar de dizer que, dentro dessa lógica de descolonização a qual tenho me proposto fazer, compreendo que não é possível voltar atrás, pagamos um preço violento por vivermos como colonizados/as, como também o pagamos por exercer movimentos de descolonização. Contudo, arrisco dizer que “permanecer na caixa” não elimina o processo de colonização ao qual estamos cotidianamente sendo submetidos/as. Nesse sentido, aponto que, mesmo sendo violento descolonizar para descobrir outros e novos ângulos para compreender os moldes de organização social e/ou das historicidades, esse movimento tende a ser configurado como processos de resistências. Assim, meu convite é este: uma proposta/tentativa de descolonização a partir da materialização textual dessa pesquisa. Seguimos.

² Destacamos que ao longo do texto faremos variações entre a primeira e a terceira pessoa do plural por compreendermos que a construção do conhecimento transita numa linha tênue que por vezes é individual e tantas outras é coletiva.

Figura 5: Disposição das crianças na sala de aula (2016)



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2016)

A minha trajetória com a pesquisa iniciou com as aproximações ao Núcleo Vida e Cuidado: Estudos e Pesquisas sobre Violências (NUVIC)³, em 2014, em que integrei o projeto de pesquisa *Mapeamento da rede de proteção, defesa e controle dos direitos: identificação da malha conceitual risco e vulnerabilidade na infância*. Nesse início, tive a oportunidade de estar em contato direto com sujeitos vítimas de violências e de me perceber também sujeito diante das intensidades das pesquisas. Em paralelo a essas experiências, passo a integrar o Grupo de Pesquisas Alteritas: Diferença, Arte e Educação⁴ e, desde então, tenho realizado exercícios cotidianos para descortinar meus olhares acerca das Relações Étnico Raciais. As relações estabelecidas pela minha trajetória nestes dois espaços de pesquisa, NUVIC e ALTERITAS, conduziram meus olhares para a construção desta pesquisa.

Em 2016, recém graduada, com um punhado de sonhos na mão, outros interrompidos e tantas certezas esvaziadas, foi-me confiada uma turma de segundo ano da Rede Estadual de Ensino de Santa Catarina. Durante a minha graduação, aprendi muito, mas não existe receita capaz de nos ensinar como ser professora. Assim, foi um susto me deparar com quinze pares de

³ Núcleo Vida e Cuidado: Estudos e Pesquisas sobre Violências (NUVIC), foi criado no ano de 2002, pela professora aposentada Ana Maria Borges Sousa. Vinculado ao Departamento de Metodologias de Ensino (MEN) do Centro de Ciências da Educação (CED) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) é hoje coordenado pela Prof^a. Dr^a Patrícia de Moraes Lima.

⁴ Grupo de Pesquisas Alteritas: Diferença, Arte e Educação está vinculado ao Departamentos de Estudos Especializado em Educação (EED) do Centro de Ciências da Educação (CED) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), fundado em 1996 pela Prof^a Dra^a Ida Mara Freire, já aposentada, é atualmente (2018) coordenado pela Prof^a Dr^a Joana Célia dos Passos.

olhos esperando algo de mim. Passada a tensão inicial de ser oficialmente professora, algumas situações cotidianas começaram a me inquietar.

No dia 13 de outubro de 2016, dia em que essa foto (Figura 5) foi tirada, nasceram os primeiros movimentos desta pesquisa, que mais tarde se configuraram em questões mais sólidas e que dão corpo a escrita. Na foto, é possível visualizar uma sala racialmente dividida. No referido dia, todas as crianças brancas foram à aula, em contrapartida apenas uma das crianças negras havia marcado presença, sentando-se ao lado oposto das crianças brancas. A partir desse dia, percebendo a disposição dos corpos dentro da sala de aula, é que passei a voltar minha atenção às relações estabelecidas entre as crianças negras e brancas.

A cor/raça estava demarcada naquele espaço e já perpassava aqueles/as sujeitos antes da minha chegada. O que faz, então, que em um momento específico a raça passe a ser um fator a ser analisado por mim? E/ou, considerando que as Relações Étnico-Raciais foram realidade na minha formação, o que faz com que, somente com o grito de uma imagem, meus olhares se voltem àquelas crianças observando-as racialmente? Embora brancos/as, negros/as, asiáticos/as, indígenas sejam todos/as perpassados/as sociologicamente pela raça, somos educados/as e influenciados/as, cotidianamente, a enxergar raça apenas daqueles/as que se distanciam do padrão branco normativo. A não percepção de que a raça era um pilar estrutural nas relações estabelecidas pelas crianças da referida turma se constitui como privilégio social, da mesma forma me permitir ficar “espantada” também é privilégio. Pois bem, esta pesquisa nasce da resignificação dos meus privilégios e dos impactos causados pelas experiências vividas através docência.

As situações chegavam aos meus olhos com tamanha dureza que, num dado momento, as palavras se tornavam inimigas, fazendo-me recorrer a outras possibilidades de registros, então os desenhos surgem nesse momento como uma possibilidade de registro daquilo que os cotidianos me apresentavam como também uma alternativa de registro para além do texto escrito.

Figura 6: Registros das Relações Sócio-Raciais estabelecidas entre crianças negras e brancas (Setembro, 2016)



Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2016)

Figura 7: Registros das Relações Sócio-Raciais estabelecidas entre crianças negras e brancas (Novembro, 2016)



Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2016).

Os primeiros desenhos, ainda anteriores ao ingresso no mestrado, foram feitos por meio de *cards* que conseguiam expressar o que eu estava vendo naquele espaço. Assim, todos os desenhos apresentam as crianças através de nome, seguida de uma frase que remete a situação a ser explorada.

Ademais, nas figuras 6 e 7, os registros apresentados vêm em formato de denúncias e consideramos a importância de fazê-las, contudo compreendemos que elas não podem findar em si mesmas. Dessa forma, após identificar que as relações sociais entre as crianças eram regidas pelo fator racial, iniciei, como docente, uma série de propostas pedagógicas, pautadas na Lei 10.639/03, para positivar as identidades negras. A referida lei, altera a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) e torna obrigatório, nas escolas públicas e particulares, tanto no Ensino Fundamental quanto no Médio, o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

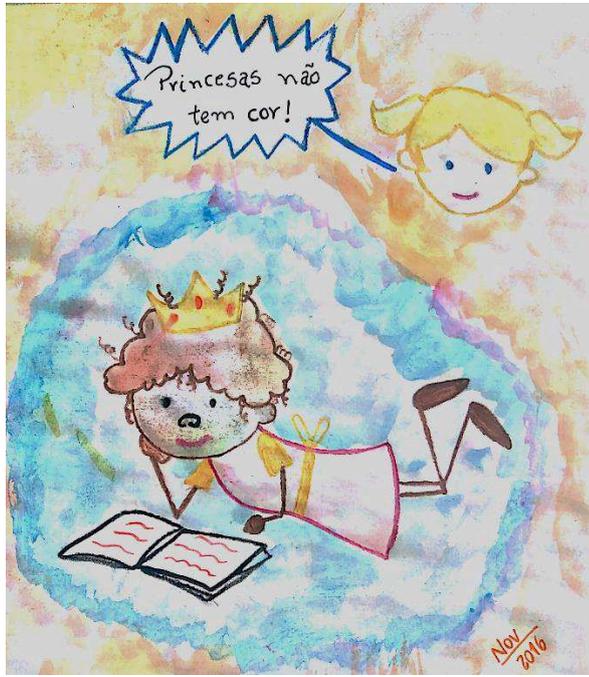
Ainda, os resultados das propostas baseadas na lei 10.639/03, mesmo que a longo prazo, apareceram e necessitamos também fazer seus anúncios. Assim:

Figura 8: Registros das Relações Sócio-Raciais estabelecidas entre crianças negras e brancas (novembro, 2016)



Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2016)

Figura 9: Registros das Relações Sócio-Raciais estabelecidas entre crianças negras e brancas (novembro, 2016)



Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2016)

O discurso homogeneizador e equivocador de que todos/as somos iguais não é suficiente para promover uma educação igualitária (GOMES, 2001)⁵. As instituições escolares, ao adotarem essa falácia, incorporam o medo de discutir as diferenças e as diversidades que perpassam os corpos dos/as estudantes. Desse modo, o não reconhecimento da raça/cor por professores/as, principalmente brancos/as, sinaliza a incorporação desse discurso homogeneizador, respaldando-se de um “daltonismo racial” para mascarar o discurso racista (BILLINGS, 2008). Sinalizamos que a não apropriação das práticas que permitam estabelecer outras Relações Étnico Raciais pelos/as docentes e/ou pela instituição escolar, quando acrescidas aos privilégios da branquitude, contribuem para a subalternização racial das crianças negras nos mais diversos espaços, inclusive na escola.

Ao deslocar meus olhares para as Relações Étnico-Raciais, vejo-me novamente afetada por temas que me deslocam a refletir sobre as ações políticas que envolvem a produção do conhecimento científico. Assim, olhar para as relações estabelecidas pelas crianças negras e brancas é inicialmente um ato político, derivado de compromissos sociais estabelecidos com os

⁵ Faço a opção nessa escrita pelo “grifo black”, uma proposta da Professora Doutora Ângela Figueiredo (UFBA), para que possamos identificar nas produções acadêmicas pesquisadores/as negros/as.

grupos de pesquisas que possibilitaram o aguçar dos meus olhares para perceber minúcias dessas relações. Além de ser um dos retornos ao investimento público destinado à minha formação acadêmica.

Em uma das suas falas, ao receber o título de Doutor Honoris Causa pela Universidade Federal do ABC Paulista, o ex-presidente do Brasil, Luiz Inácio Lula da Silva afirmou o seguinte: “*Vale a pena sonhar com um objetivo e somar forças para alcançá-lo, fazer política transformadora é isso, cada um assume seu papel na busca de conquista para todos*”. Uso das palavras de Lula porque não seria capaz de dizer melhor.

Assim, ressalto que fui estudante de escola pública, Pedagoga graduada por uma universidade também pública, sou fruto de políticas transformadoras, políticas vindas de governos que iniciaram a democratização do Ensino Superior no Brasil. Digo isso olhando para minha trajetória familiar e anunciando que comigo se inicia a primeira geração de pessoas com nível superior. Essa informação tem peso social e político porque diz que, ainda que o acesso ao Ensino Superior tenha sido democratizado de algum modo, ele ainda não é para todos/as. E que, por fim, esta pesquisa se soma às lutas por políticas transformadoras, somando forças à luta antirracista em busca de uma educação igualitária.

Os últimos dois anos têm me permitido viver efervescências políticas que se transformam em *loopings* infinitos, tamanha é a velocidade com que se altera a conjuntura nacional. Essa escrita está sendo realizada em um período político delicado para a democracia deste país, derivado de um golpe político, midiático e misógeno que destituiu a presidenta Dilma, eleita democraticamente sem comprovação de crime de responsabilidade. Nesse tempo histórico em que vivemos, adormecemos em tensão pela possibilidade latente de, ao acordar, termos retrocedido alguns séculos no que tange a conquista de direitos da população brasileira.

Assim, pode ser que, até o fim desta pesquisa, tenhamos outras tantas situações a serem relatadas. Atrelado a isso, estamos vivemos tempos de congelamento de gastos com a Educação por 20 anos (EC 95/16); O desmonte da universidade pública pelo corte de gastos que chegam a 30%; Projeto Escola sem Partido (PL 867/2015); Intervenção militar no Rio de Janeiro; Mais de um ano da morte, ainda sem respostas, da Líder política, mulher negra e Vereadora da Câmara do Rio de Janeiro, Marielle Franco. A disseminação de discursos violentos, racistas, xenofóbicos, LGBTfóbicos e/ou misóginos colaboram para que a cada manhã levantemos com incertezas acerca das notícias que nos aguardam, tal como foi com ataque armado à escola estadual em Suzano/SP, ou a família negra que foi alvejada com oitenta tiros por oficiais do Exército, sem contar os casos que acontecem nas esquinas e nas periferias que não chegam à grande mídia, mas que não deixam de ocorrer por não serem noticiados. Somado a tudo isso

temos ainda o recente exílio do deputado eleito Jean Wyllys e a prisão política do presidente Lula.

Diante dos ataques constantes que temos sofrido nos últimos anos, nas mais diversas áreas da sociedade, temos compromissos históricos e sociais com aqueles/as que lutaram e que permanecem em luta por uma sociedade justa e igualitária. A pesquisa se constitui como um movimento político que passa longe do que se pode considerar como neutro. Fatos como os que estamos vivenciando na conjuntura política deste país carecem serem pautados como instrumentos não só como demarcação política, mas como sinalização de que tais atravessamentos não passarão despercebidos. Nesse sentido, além de situar o tempo histórico em que esta pesquisa se inscreve, considero necessário me por, aqui neste texto, como sujeito na intenção de localizar socialmente os caminhos que minhas subjetividades têm realizado.

1.2 Complexo de Hermione: as transversalidades nas nossas falas

O livro “Quem tem medo de escuro?”, de Sidney Sheldon, foi o primeiro que li na vida. Não me recordo quantos anos eu tinha, mas me lembro bem de uma prima me emprestá-lo sob a justificativa de “*a vida real não é muito legal com a gente, ler ajuda a fugir*”. Estranhamente, eu nunca me esqueci disso e, desde então, a leitura é uma companheira fiel, mas os livros de mistérios não são mais os meus preferidos. Desenvolvi gostos mais peculiares, viajo por um mundo *nerd*, assim habito os mundos mágicos e de ficção científica. Isso significa dizer que a leitura representou para mim, desde o início, mais do que apenas códigos a serem decifrados, visto que as palavras fizeram sentido na minha vida.

Dos mundos que a leitura me permitiu visitar, trago uma personagem que é capaz de traduzir a minha trajetória até a escrita deste texto. Hermione Granger é uma personagem criada por J.K. Rowling para uma saga de sete livros muito famosa no início dos anos 2000⁶. Hermione é uma menina bruxa que teve a infelicidade de nascer com poderes em um mundo sem magia, assim, ao se dar conta da sua realidade, a menina se apropria da leitura, faz da biblioteca sua segunda casa e dos livros de magia seus companheiros de vida. Ao ser aceita na melhor escola de bruxaria do mundo, a jovem bruxa sabia tanto quanto, se não mais, que seus colegas de turma que viveram toda uma vida rodeados/as de famílias bruxas.

⁶ A referida série possui sete livros e narra histórias de fantasia protagonizada por Harry Potter e seus dois melhores amigos, Rony Wesley e Hermione Granger.

A história de Hermione é memorável, mas existem fatos ocultos nessa relação entre sujeito e conhecimento que pouco nos é dita: o conhecimento, por vezes, é traiçoeiro. Ao longo dos anos dentro da Universidade, tenho compreendido que estamos fadados/as a viver sob o “Complexo de Hermione”, em que o conhecimento adquirido nunca será o suficiente porque sempre haverá algo novo a ser aprendido. Não é raro estabelecermos corridas contra o tempo para ler um artigo recente, um livro indicado e/ou produzir textos que expressam nossas reflexões mais profundas. E, então, vivemos nesse movimento constante de nomear o que aprendemos até que algo novo seja descoberto. Contudo, nessa relação estreita que estabelecemos com o aprendizado, tal qual Hermione no seu mundo fantasioso, nos apropriamos de conhecimentos que nos permitem fazer leituras diferenciadas do mundo e das realidades que o compõe. Eis um caminho sem volta, não há como desaprender, “*desver*”, “*desler*”.

Estar de posse dos conhecimentos nos torna privilegiados/as, mas também nos imbrica em compromissos com as realidades. Embora se assemelhem a epopeias, as realidades sociais se distanciam das magias presentes nas literaturas, pois bem, penso que o “Complexo de Hermione”, comum a pesquisadores/as, desventura as nossas pesquisas em batalhas constantes para que nossas realidades sejam mais atrativas e/ou menos desiguais aos nossos olhos. Por certo, acredito que sou afetada por tal complexo.

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

Desse modo, somos também seres sociais. Afetamos, somos afetados/as e construídos/as a partir das relações que estabelecemos com o mundo, com as pessoas e com as sociedades, motivo que me faz defender que somos sujeitos coletivos e, logo, sou inteira, mas parte de relações estabelecidas ao longo desses anos de vida. Nesse sentido, farei o exercício de apontar os lugares sociais que ocupo na tentativa de sinalizar por quais caminhos minha ação discursiva tem sido traçada.

Dito isso, retomo minha relação com as palavras para dizer que, elas, desde que me lembro, representam uma relação dicotômica que transita entre violência e refúgio: violência porque existem marcas das violências psicológica e doméstica que jamais poderão ser expostas a olhos nus, mas permanecem alojadas nas palavras quando pronunciadas; e refúgio porque faço o exercício constante de ressignificá-las em mim. Assim, encontrei nos livros uma paixão e/ou uma válvula de escape para este mundo que volta e meia me sufoca. Reconheço-me transformando minhas experiências em palavra escrita, existe beleza em dizer de si através da escrita, assim fiz delas pulsos latentes de vida em mim, com elas e através delas vou aos poucos traduzindo minha passagem pelo mundo. Desse modo, exponho-me aqui através de um poema de Manoel de Barros, que é um dos meus refúgios prediletos. Diz o seguinte:

O MENINO QUE CARREGAVA ÁGUA NA PENEIRA

Tenho um livro sobre águas e meninos.
Gostei mais de um menino
que carregava água na peneira.

A mãe disse que carregar água na peneira
era o mesmo que roubar um vento e sair
correndo com ele para mostrar aos irmãos.

A mãe disse que era o mesmo que
catar espinhos na água.
O mesmo que criar peixes no bolso.

O menino era ligado em despropósitos.
Quis montar os alicerces de uma casa sobre orvalhos.

A mãe reparou que o menino
gostava mais do vazio
do que do cheio.
Falava que vazios são maiores
e até infinitos.

Com o tempo aquele menino
que era cismado e esquisito
porque gostava de carregar água na peneira.

Com o tempo descobriu que escrever seria
o mesmo que carregar água na peneira. (BARROS, 2013, P. 267)

Esse poema diz muito das relações que estabeleço com o mundo, com as pessoas e com o próprio conhecimento, são constantes tentativas de olhar os impossíveis pelas alternativas que me dão. Carregar água na peneira é a maneira com que tento traduzir o mundo, às vezes por meio de palavras rimadas que me agoniam e/ou por desenhos que parecem

rabiscados dentro de mim. Eu vejo por outros ângulos, por outras e muitas cores, e vejo melhor com um papel e um lápis nas mãos.

Carregar água na peneira pode ser apenas o devaneio de um poeta morto, mas aqui eu o trouxe como reconhecimento de possibilidades diante do que já está, para nós, naturalizado. Uma vez que essa pesquisa diz dos enredos que envolvem as relações estabelecidas entre crianças negras e brancas, carregar água na peneira se caracteriza em olhar para isso de outros modos, menos normativos, quem sabe. Percebo que, quando escolhemos libertar nossos olhares para perceber aqueles/as que são diretamente atingidos/as pelas desigualdades sociais e raciais neste país, são raras as vezes que as palavras são capazes de nos dar suporte para transpor o que nossos olhos veem. O movimento das vidas subalternizadas é mais intenso que o fluxo de palavras existentes, por esse motivo viciiei-me em imagens, mais especificamente, nos desenhos.

Abrimos esta pesquisa com uma série de desenhos que narram um convite para entrar em universos outros com olhares mais fluidos. Compor, em desenhos, as múltiplas interferências sociais que me transbordam é, antes de mais nada, expor-me. Digo isso porque eles não são, exclusivamente, uma reprodução do real, são experiências do conhecimento perpassado pelo meu corpo e que foram transpostos em matéria por linguagens alternativas. Penso ser esse meu exercício de carregar água na peneira, que pode também ser substituído sem alteração de sentido por: um exercício contra hegemônico.

Retomo o poema apresentado anteriormente porque ele apresenta duas personagens: o menino e a mãe. Existe uma mãe que diz, repara, aconselha, acolhe e cuida. Segundo dados do IPEA (2015), 40,5% das famílias brasileiras são chefiadas, exclusivamente, por mulheres, dentro desse número se encontra também a minha família. A presença feminina, no poema representada pela mãe, diz de mulheres que são ceifadas pela desigualdade, pela opressão, pelo cansaço e que ousam bancar, sozinhas, a educação de seus/as meninos/as. A retomada dessa personagem é para sinalizar que a escrita desta pesquisa carrega escolhas, ousadias e enfrentamentos de mãe/avó/mulheres. Falo delas porque, mesmo sem nunca terem teorizado sobre feminismos, ousam, cotidianamente, a seus modos, a ir de encontro com a sociedade machista e patriarcal em que vivemos. Por elas e por causa delas é que me constituo como uma mulher em luta permanente pela igualdade de gênero, na esperança de que esse mundo seja, algum dia, mais acolhedor para todas nós.

Sou a primogênita, filha de Rita de Cássia dos Santos. Juntas estamos desde 1992, ano em que me fiz filha de uma jovem de 17 anos. Depois do meu nascimento vieram mais duas mulheres que me fizeram irmã mais velha. Somos quatro que, há pouco menos de uma década,

entendemo-nos como uma família matriarcal. Tenho a honra de dividir esta vida com essas mulheres poderosas regidas por Iansã, orixá guerreira e rainha das tempestades, logo posso dizer que “*Elas são as meninas dos olhos de Oxum, Flecha que mira o Sol, Oyá de mim*”, que elas são a própria força da natureza.

Além disso, somos uma família inter-racial, tal fato contribui para que dentro do meu convívio familiar eu não seja vista como branca, no sentido de que o fato de eu possuir a pele mais pigmentada do que minha mãe e minhas irmãs foi cotidianamente evidenciado. Contudo, fora do espaço familiar, os meus fenótipos me asseguram uma série de privilégios sociais. A percepção disso constrói em mim um movimento de, especificamente nesse espaço, marcar minha construção identitária parda porque essa foi a brecha que encontrei para construir dentro da minha família movimentos de consciência racial. Tão logo, vale dizer que isso é um exercício dos últimos três anos e que lentamente vem mostrando resultados.

Nesse interim, a classificação racial no Brasil está diretamente ligada às marcações fenotípicas dos sujeitos, tal como dizem pesquisadores/as como Azevedo (1951), Ianni (1961), **Munanga (2008)**, Guimarães (1999) e tantos outros/as. Com isso, os modos com que as classificações raciais são organizadas tendem a ser mais complexas do que definir quem é branco/a e quem é negro/a, no sentido de que dentro de uma mesma família pode existir uma variação considerável, tal como mostram os estudos de Schumann (2017).

A construção da identidade do sujeito – pensando por uma perspectiva sociológica – ocorre tanto na dimensão social quanto na dimensão pessoal, sendo, portanto, uma construção interacional (**HALL, 2006**). As identidades não são exclusivamente individuais, logo, em algum momento, serão postas ao reconhecimento de grupos sociais e, então, tendem a serem interrogadas. Nesse sentido, ressuscitar e/ou acionar um parente negro para reivindicar tal identidade não é suficiente, visto que expor a ancestralidade não se configura, necessariamente, como elemento que altera a percepção social diante dos fenótipos dos sujeitos. Com isso, estou querendo dizer o que as tensões raciais presentes nas minhas configurações familiares dizem de mim, mas quando transponho isso para o espaço público, reconheço que a cor da minha pele não dificulta meu trânsito pelos espaços sociais.

Assim, reconheço tais privilégios que a branquitude me proporciona no âmbito social. Com as informações até aqui apresentadas, localizo, por fim, meus escritos, afirmando ser mulher cisgênero, feminista, privilegiada pela branquitude. Dito isso, considero que temos elementos que dão pistas das escolhas pessoais, políticas e teóricas que me compõem e que também influenciam nos enredos para cumprimento dos objetivos propostos nesta pesquisa.

1.3 Para sair do lugar: objetivos e problema de pesquisa

Tendo os estudos decoloniais como perspectiva teórica desta pesquisa, enfatizamos nosso entendimento de que é a partir da raça que o colonialismo tem operado nas sociedades modernas ocidentais. Destacamos que o colonialismo não opera de maneira isolada, ele é incorporado nas relações sociais estabelecidas pelos sujeitos nos seus cotidianos. Santos (2010) nos auxilia a pensar as relações dicotômicas de dominação/subalternidade através dos seus estudos acerca das ações do pensamento abissal. O pensamento abissal opera através da divisão das realidades sociais em dois polos denominados de linhas cartográficas, em que um dos lados da linha só se mantém por meio da subalternização do outro lado (SANTOS, 2010).

As linhas cartográficas utilizadas para representar o globo, delimitam não só espaços físicos, mas também, localizam as dimensões de poder e dominação das populações. A lógica das linhas abissais é a de bipolarização do mundo, sendo que de um lado da linha estão as sociedades metropolitanas que detêm a hegemonia epistêmica e jurídica (SANTOS, 2010); já do outro lado da linha estão localizados aqueles/as considerados sub-humanos, ou seja, as sociedades subalternas.

Destacamos que as linhas abissais não são fixas e as distâncias abissais não são puramente materiais. As linhas abissais se constituem ou não a partir da apropriação dos sujeitos subalternizados ao pensamento hegemônico ocidental. Logo, as populações/sujeitos marginalizadas socialmente são as/os que vivenciam a materialização do pensamento abissal. Para sintetizar, imaginemos um painel de escalada em que o pensamento ocidental hegemônico seja a linha de chegada, as agarras que levam até o topo da escalada são possibilidades de acesso a ele, e os sujeitos com marcadores sociais favoráveis tais como: cor/raça, gênero, sexualidade, classe social e tantos outros possíveis, largam na frente. Desse modo, as linhas abissais atingem a todos os sujeitos subalternizados, mas alguns grupos de sujeitos tendem a sentir sua presença em menor proporção. O pensamento abissal se configura pela produção da invisibilidade e da negação de quaisquer outras realidades credíveis que estejam do outro lado da linha. Para esse pensamento, a “coopresença” do mesmo lado da linha não é possível (SANTOS, 2010). Aqui, do outro lado da linha, temos sido considerados pelo pensamento abissal como sub-humanos, invisíveis e/ou subalternos, logo nossas culturas, religiões e conhecimentos não são validados epistemologicamente. Dessa forma, muitos modos de ser e de pensar nos são transpostos e incorporados por nós como universais.

Com essas configurações teóricas é que inferimos que os olhares desta pesquisa se voltam para as crianças a partir da perspectiva racial. A conceituação racial das crianças se dá pela compreensão de que nenhum corpo atravessa as tramas da existência no mundo sozinho, nossos corpos herdamos historicidades que nos posicionam em lugares específicos. Portanto, a marcação racial dos sujeitos é um processo político de evidenciar a existência de estruturas de hierarquia e subalternização que atravessam os corpos independentemente de suas vontades.

A realização da pesquisa com sujeitos envolve múltiplos elementos pouco previsíveis e que, portanto, ao longo do percurso, ela tende à reorganizada devido às próprias tessituras das relações estabelecidas com os sujeitos. Assim, inicialmente nosso objetivo estava atrelado exclusivamente às relações sócio-raciais estabelecidas entre as crianças negras e brancas dentro da escola, contudo, após o contato com os sujeitos, necessitamos considerar que estar na escola não seria suficiente para articular as demandas trazidas pelas crianças. Isso porque o pertencimento religioso das crianças negras e brancas foi se confirmando como um dos elementos pelos quais a pergunta motivadora desta pesquisa poderia ser respondida. Assim, a convite de algumas crianças, passamos a visitar também terreiros de Almas e Angola⁷. Nesse sentido, realizamos movimentos de estar na escola, mas de também estar no terreiro, e buscar nesses dois espaços dados que nos auxiliassem a responder a pergunta em estudo.

Tomamos emprestado de Gaudio (2015) o termo Relações Sócio-Raciais, assinalando que nossa compreensão acerca desse conceito se baseia no entendimento de que raça é uma categoria forjada pelo colonialismo e que estrutura todas as esferas sociais. Nesse contexto, inferimos que as Relações estabelecidas entre os sujeitos não escapam dessa organização estrutural e que, portanto, a raça é um critério utilizado pelos sujeitos para o estabelecimento de relações sociais. Tão logo, as Relações Sócio-Raciais se configuram como a manifestação estrutural da raça materializada através das relações estabelecidas entre os sujeitos.

Diante disso, anunciamos que temos como objetivo geral **analisar as Relações Sócio-Raciais estabelecidas entre crianças negras e brancas em uma escola pública e em dois terreiros de Almas e Angola, localizados na cidade de Florianópolis.**

Para atingir tal objetivo, elegemos como objetivos específicos:

- I. Identificar as contribuições científicas nas pesquisas sobre relações Étnico-Raciais que têm como foco as crianças;
- II. Identificar como as crianças negras e brancas têm sido abordadas nas pesquisas;

⁷ Se configura como um ritual umbandista que combina preceitos tanto de diversas outras religiões de Matriz Africana.

III.Evidenciar os dispositivos de hierarquização e subalternização das crianças negras e brancas frente às configurações dos racismos expressos pelas relações sócio-raciais estabelecidas no terreiro e na escola;

IV.Identificar convergências e distanciamentos na relação entre escola e terreiro a partir das relações sócio-raciais entre crianças negras e brancas.

Nesse sentido, nos “desnortearmos” numa tentativa de giro epistêmico de olhar os sujeitos desta pesquisa, crianças negras e brancas, a partir do sul global. Nessa compreensão de que o racismo é estrutural e que é diluído pelas relações sociais, nos questionamos: *Em quais situações a raça é acionada, entre pares, como fator de subalternização das crianças negras na escola e no terreiro? E de que forma o racismo se expressa/manifesta nas relações sociais entre as crianças?*

2 QUE CAMINHO DEVO TOMAR PARA IR EMBORA DAQUI?⁸:

Andanças metodológicas

2.1 Metodologias e umas costuras possíveis

Eu tenho visto testralios.

⁸ Trecho retirado do diálogo entre Alice e o Bichano de Cheshire (CARROL, 2009, P. 77)

Figura 10: Testrálios.



Fonte: Produzido pela pesquisadora, 2019.

Início com essa frase que, aparentemente, parece sem pé nem cabeça, mas, explico-a. Os testrálios são criaturas mágicas que tomam a forma de cavalos alados – incríveis, eu diria – , mas não são todos os olhos que possuem habilidade de contemplá-los porque, além de todas as suas habilidades de encanto, são também invisíveis. Eles só podem ser vistos pelos olhos daqueles/as que, em algum momento da sua vida, tenham se deparado com a morte. Tenho visto testrálios desde o dia 08 de agosto de 2018, dia em que entrei no campo de pesquisa. Desde esse dia, tenho testemunhado algo em mim: o morrer das certezas, das hipóteses, de uma parte do que fui no dia anterior. Pois bem, nunca imaginei que a morte pudesse se fazer tão presente de uma maneira tão positiva.

Recordo-me de estar caminhando para a escola e repassar exaustivamente minha pergunta, as maneiras que estaria presente naquele espaço e de que modos traduziria isso em palavras. Pensar acerca de metodologias de pesquisa é uma completa desventura, digo isso buscando compreender, através das reflexões realizadas durante este percurso de pesquisa, em que momento elegemos as metodologias que dão corpo as nossas produções? Pensamos a metodologia desde o momento que iniciamos a elaboração da pesquisa, ainda assim, tenho me

questionado: Quando a metodologia aparece?

Não por acaso tenho desfrutado do meu tempo lendo/analizando as metodologias utilizadas nas produções acadêmicas mais recentes. Confesso que me vi impactada com a “boniteza” e profundidade das narrativas que tenho lido nas teses e dissertações. Assim, vejo-me realizando o caminho até meu local de pesquisa buscando, desesperadamente, algo que fosse tão profundo quanto os textos que havia lido. A cada passo que dava eu imaginava possibilidades de textos que me fossem poéticos e/ou encharcados de palavras brincantes. Por certo, foi um grande fracasso.

Bom, “cada coisa a seu tempo”. Assim, aos poucos compreendi que na caminhada morava minha reflexão. Saindo de onde estava hospedada, são oito possibilidades de caminhos diferentes até os espaços desta pesquisa, e em nenhuma vez realizei o mesmo caminho por dois dias seguidos. O caminho que acolheu minhas expectativas, hipóteses e possibilidades na ida não testemunhou a morte delas na volta a casa. A metodologia desta pesquisa, começou, desfez-se e recomeçou, todos os dias. Isso porque ela não está pronta.

Desde que objetivamos olhar para as relações sócio-raciais entre as crianças, temos habitado um limbo metodológico. Isso se deve ao fato de que as discussões acerca das metodologias de pesquisas com crianças negras para pensar Relações Étnico-Raciais é ainda recente. Nesse sentido, nos permitimos costurar uma série de recursos que nos permitem transitar entre uma metodologia e outra. No entanto, seria um tanto quanto irresponsável assumir uma metodologia sob a justificativa do uso de um ou outro recurso que sustenta sua forma. Assim, das nossas costuras, pontuamos o que temos utilizado enquanto recurso para que possamos visualizá-los e quem sabe nomeá-los.

Com isso, queremos dizer que utilizamos da observação participante enquanto recurso metodológico e a compreendemos como “um método que nos permite aceder a situações e eventos comuns, sendo difícil de captar através de entrevistas ou através de instrumentos de autoavaliação (MÓNICO, ALFERES, CASTRO, PARREIRA, 2017, p. 725)”. Esse recurso é resultado dos estudos etnográficos que, por sua vez, fazem uso de uma série de instrumentos de pesquisa que sustentam a etnografia enquanto metodologia.

Ainda, em outro momento, necessitamos utilizar de fontes orais para recompor a historicidade da escola que recebeu esta pesquisa. A história oral se caracteriza como uma metodologia que busca construir a historiografia buscando e coletando informações, através da memória dos sujeitos, que dificilmente seriam coletadas em entrevistas. Assim, “a História Oral, fundamenta-se em criar diversas possibilidades de manifestação para aqueles que são excluídos da história oficial (GUEDES e PINTO, 2002, P. 95). No entanto, utilizar de fontes

orais não configura esta pesquisa, exclusivamente, como história oral. E, assim, poderíamos seguir com tantos outros exemplos.

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

Desse modo, penso que a metodologia da pesquisa científica em educação pode ser melhor explorada se o campo ditar os recursos metodológicos que necessitam serem utilizados. Com isso, trazemos a ideia de campo enquanto tema, e não, exclusivamente, enquanto espaço físico. Dessa forma, pensando a partir da pesquisa social, projetar o tema como campo nos permite incidir sobre as realidades sociais e raciais em uma escala menos localizada. Explico: o campo tema proposto por Spink (2003) amplia as dimensões da pesquisa, compreendendo que o campo não está localizado exclusivamente no espaço físico (escola), por exemplo. Ao assumirmos as Relações Sócio-Raciais entre as crianças como objeto de estudo, tudo o que isso envolver é o nosso campo. Assim, materializamos o tema. Spink afirma que:

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

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

Para fazer isso, não há métodos bons ou ruins; há simplesmente maneiras de estar no campo-tema, incluindo a poltrona da biblioteca. Método, nada mais é de que a descrição do “como”, “onde” e “o que”. (...) Ao abrir a noção de método desta maneira, aumentamos e não diminuimos a nossa obrigação de entender as consequências de nossa presença no campo-tema. O campo-tema não é um aquário que olhamos do outro lado do vidro; é algo do qual fazemos parte desde o primeiro momento em que dissemos, “estou trabalhando com.....”. A investigação em ação, portanto, se refere à ação da investigação; sua localização como parte do tema. (SPINK, 2003, P.36)

Tão logo, a partir do nosso campo tema, necessitamos de informações prévias das materialidades que o compõem e que não estão em localizações específicas. Assim, uma conversa, um jornal, documentos se configuram como materialidade, pois, de um modo ou outro, são as materialidades do campo que o tornam matéria.

Ensaíamos dizer que metodologicamente estamos utilizando uma *retalhografia de fronteira*, ou seja, costuras feitas entre um recurso metodológico e outro que, quando fundidos, auxiliam-nos na compreensão das realidades sociais presenciadas no campo. A *retalhografia* é uma metáfora para o recorte de um ou mais recursos de metodologias já consolidadas, fazendo das escolhas de recursos pequenos retalhos. Para aqueles/as que costuram, os retalhos costumam ser pedaços pequenos de tecidos que sozinhos têm pouca serventia, por vezes são até descartáveis, mas há quem encontre potência na junção deles a ponto de dar-lhes outra história/destino.

Pesquisar por meio dos retalhos é costurar a escrita a partir dos contextos sociais que encontramos no percurso da pesquisa e permitir que eles nos digam de si. Uma vez que não há um engessamento acerca de que recursos devem obrigatoriamente serem utilizados, a *retalhografia de fronteira* atravessa diretamente as subjetividades dos/as pesquisadores/as e dos sujeitos, motivo que faz com que a escolha dos recursos metodológicos crie possibilidades de ampliar as narrativas costuradas na relação com o campo, o/a pesquisador/a e os sujeitos.

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

Tal fato nos possibilita eleger recursos metodológicos característicos de determinada metodologia, a partir da fronteira. Nesse sentido, compreendemos que fazer pesquisa social é habitar fronteiras, estar em constante trânsito e, muitas vezes, em lugar nenhum. Ainda, não

assumir um rótulo metodológico não significa agir a nosso bel prazer, longe disso, significa ampliar os horizontes cujo ponto de partida não é o produto da pesquisa, mas as relações estabelecidas no percurso do campo de pesquisa e com os sujeitos.

2.2 Habitando e ocupando espaços: Os terreiros e a Escola

A instituição de educação em estudo é A Escola de Educação Básica Professora Laura Lima, situada na região norte do município de Florianópolis. O bairro onde a escola está situada caracteriza-se como predominantemente residencial, contando com apenas uma escola estadual (lôcus desta pesquisa) e um Núcleo de Educação Infantil (NEIN). As demais instituições escolares são de natureza privada e atendem apenas o público da Educação Infantil, restando como possibilidade de pesquisa no Ensino Fundamental e Médio a pública.

De acordo com o Censo Demográfico de 2010, realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a população aproximada do bairro Monte Verde é de 6.429 pessoas, o equivalente a 1,53% da população total de Florianópolis. Ao analisar a população do bairro a partir do recorte racial, 5.212 (81,07%) se autodeclaram brancas/as, enquanto 1.130 (17,58%) se autodeclaram como pretos/as ou pardos/as. Desse percentual, a população com idades entre 5 e 9 anos tem 294 (4,57%) crianças brancas/os e 68 (1,06%) crianças pretas/os ou pardas/os (IBGE, 2010).

No que tange a historicidade da Escola de Educação Básica Professora Laura Lima, realizamos tentativas de localizar documentos que nos informasse acerca deste espaço. No entanto, ao recorrermos aos gestores/as da escola, deparamo-nos com a escassez de dados históricos. Constatada a ausência das fontes documentais, iniciei processos de recolher informações de funcionários/as e professores/as que, gentilmente, foram me contanto o que sabiam sobre a escola. Algumas peregrinações pelo bairro foram necessárias, tais como encontros na casa de ex-funcionários/as e diretor/as em busca de fotos ou outros documentos. Nesse sentido, as informações obtidas neste subitem derivam, majoritariamente, de fontes orais coletadas no decorrer do campo.

Os registros apontam que a fundação da escola e sua permanência no bairro são resultado da parceria entre comunidade e escola. A data de fundação narrada é de 1960, período em que era uma Escola Isolada de responsabilidade do município de Florianópolis. Vale destacar que entre as décadas de 1940-1960 o Brasil estava sob o decreto 3.735/1946 que regulamentava o Ensino Primário (BEIRITH, 2009). Desse modo, as escolas, em sua grande maioria, eram isoladas e em menor quantidade. No início da década de 1940, por exemplo, Florianópolis possuía apenas 27 escolas entre públicas e particulares.

Em 1960, a escola se localizava na entrada no bairro, nesse tempo ainda nomeado de Saco Grande, e o local que a abrigava foi cedido por um morador conhecido como “Jardel da Rita”.

“A escola era na casa que era do Jardel da Rita, eu não sei porque chamavam ele assim, deve ser por causa da mãe dele, não sei. Mas era uma casa de madeira, quatro águas, tinha um poço na frente. Era ali sim, naquele tempo a gente ia para a escola ali. A dindinha Osmarina era professora e diretora.” (Valdeci, ex-estudante 63 anos)

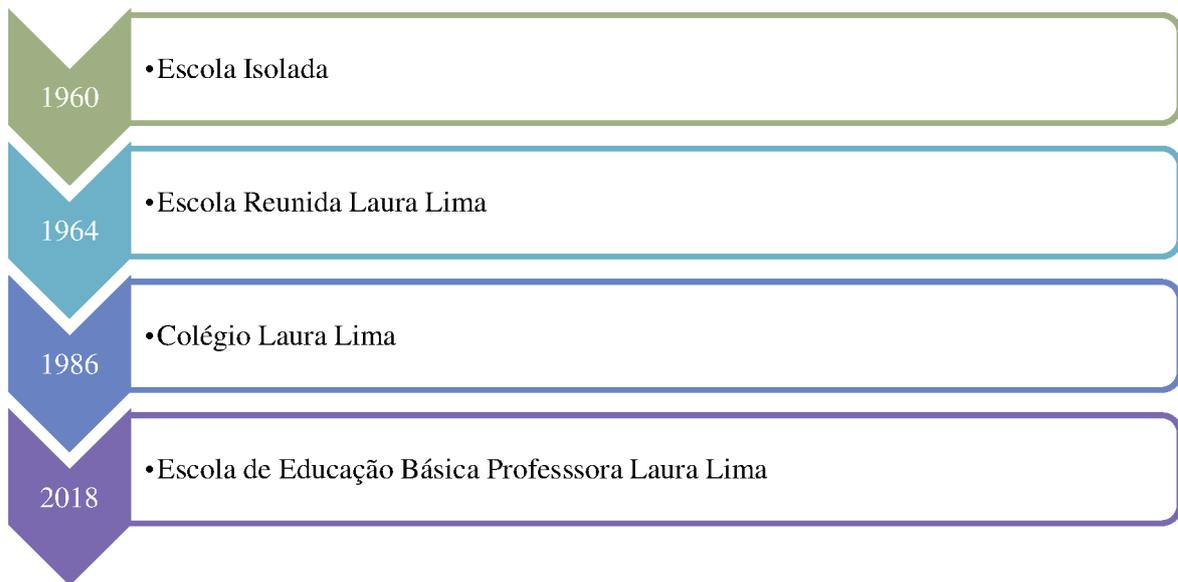
Segundo os relatos, a primeira diretora da escola Osmarina Cunha Felix foi também professora da escola, inicialmente sozinha e alguns anos depois acompanhada de “Dona Zélia do Estreito” e Janete Pinheiro da Silva. Em 1962, outro morador, Manoel Amaro Laureano, doou um terreno para que fosse feita uma “escola boa”, o terreno cedido se localizava pouco mais distante da entrada do bairro. Enquanto a estrutura da escola não ficava pronta, o mesmo morador disponibilizou uma casa maior para que as aulas acontecessem.

“Era uma casa creme, ao lado da casa do Seu Jardel e da Dona Maria Goulart, e do outro lado ficava a casa do seu Nadir. A escola era no meio, tinha um pátio onde a gente brincava e era cercado de arame. Naquele tempo, as casas tinham nome, quatro águas, sobrado, se buscar aí nessa internet vai aparecer como era.” (Valdeci, ex-estudante 63 anos)

Nesse mesmo período as turmas eram multisseriadas, a escola funcionava em três turnos: o primeiro turno acontecia das 8h às 11h; o segundo turno, das 11h às 14h; e o terceiro, das 14h às 17h. Mesmo atendendo apenas o ensino de 1º ao 4º ano, a divisão da escola em três turnos se fez necessária devido à alta demanda de crianças para um espaço reduzido. Em 1965, a escola passa a ser de responsabilidade do Estado de Santa Catarina e muda novamente de lugar, dessa vez para uma escola no espaço que hoje abriga o posto de saúde do bairro Saco Grande. Nesse mesmo período, a então diretora Nirce de Paulo Silva exercia múltiplas funções: diretora, merendeira e auxiliar de limpeza.

Em 1980, o bairro recebe um loteamento residencial da Companhia de Habitação do Estado de Santa Catarina (COHAB/SC), e ele marca a divisão do bairro em dois. Com a chegada do loteamento, também aumenta a demanda de vagas para atender as crianças dos dois bairros. Além das mudanças de localidade, o nome da referida escola também foi sofrendo alterações – não encontramos registros de nenhum dos nomes anteriores, assim as alterações de nomenclaturas foram também fornecidas por fontes orais. São eles:

Figura 11: Alterações dos nomes⁹ dados a escola desde 1960, segundo fontes orais.



Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2019.

No início dos anos 2000, a Escola de Educação Básica Professora Laura Lima passou por uma série de depredações, sendo noticiada, em 2014, como uma das escolas da Rede Estadual de Santa Catarina fechadas pelo corpo de bombeiros. Uma vez que é a única escola do bairro, logo foi reaberta parcialmente para que os/as estudantes pudessem assistir às aulas. Em 2013, foi aprovada a obra de revitalização da escola com orçamento de R\$ 1.212.561,77 e com prazo máximo de 300 dias para sua conclusão. Contudo, devido a problemas no Alvará Ambiental, a obra foi embargada em 9 de novembro do mesmo ano.

⁹ Vale destacar que ao longo dos anos o nome acompanha os movimentos de alteração dos tipos de escola para cada tempo histórico até a aprovação da LDB/1996. Para maiores informações conceituais consultar: Santos (2015).

Figura 12: Escola de Educação Básica Professora Laura Lima durante a reforma (2013).



Fonte: Agência RBS/SC. Foto de: Betina Humeres.

Após a retomada da reforma, em 2014, os/as estudantes voltaram às aulas mesmo com a obra em andamento, a qual foi finalizada somente em 2016 com valor total pago de R\$ 1.812.652,57.

Figura 13: Escola de Educação Básica Professora Laura Lima após a reforma (2016).



Fonte: Sistema Integrado de Controle de Obras Públicas (SICOP), 2016.

Após a reforma, a escola passou a contar com 20 salas de aula, 1 auditório, 1 biblioteca, 2 quadras de esportes (descobertas), estacionamento, 1 refeitório, 2 banheiros (feminino/masculino), além de 4 salas administrativas. No que tange ao corpo docente, dos 57 profissionais 52,6% são efetivos. A escola possui 1023 estudantes distribuídos pelos Anos Iniciais, Anos Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio (333). Ainda, em 2015, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) subiu de 4,7 (2013) para 5.

No que tange a nossa inserção nos terreiros, apontamos que foi motivada por conta de algumas situações não previstas. Assim, vale destacar que essas ocorrências passam a surgir como elementos a serem observados com alguma atenção após um descuido da pesquisadora, pois seu trânsito pelos espaços da escola com uma guia de proteção foi sempre por baixo da roupa, mas já na primeira semana de contato com as crianças parte da guia estava descoberta. Esse movimento gerou algumas perguntas inicialmente tímidas, mas que, passados alguns dias, o assunto já fazia parte dos diálogos com as crianças. Pois bem, não teria como negar que as crianças que frequentam os terreiros foram a porta de entrada do estudo para desbravar outros universos contidos nas suas narrativas.

Podemos pensar o ato de estar com os sujeitos de pesquisa como uma ciranda de roda, os corpos entrelaçados estão inseridos em contextos ritmados que permitem que a circularidade aconteça, de modo que o movimentar de um deles possibilita o mover do outro, ambos em sintonia. Da mesma forma, se um dos corpos entrelaçados se nega ao movimento, a ciranda não acontece. Assim ocorre também com a pesquisa, pesquisador/a e sujeitos estão imbricados/as no mesmo contexto e, para que os dados sejam produzidos, os movimentos e as afetações necessitam estar numa mesma frequência. Para tanto, a qualificação do olhar do/a pesquisador/a necessita estar sensível e em sincronia com o campo de pesquisa e seus sujeitos.

Quando a religião começou a aparecer com certa frequência nos registros realizados no campo, exerci movimentos que me possibilitassem “fugir” do que estava sendo posto como dado de pesquisa, pois minhas experiências pessoais apresentavam barreiras que impediam que o movimento ocorresse. Explico: embora habitualmente eu frequente terreiros, em nenhum momento foi intenção que as Religiões compusessem esta pesquisa, pois o terreiro é um espaço em que os mistérios do sagrado desafiam minha constituição de pensamento cartesiano, logo é, para mim, um espaço muito caro. No terreiro, sou aquilo que levo comigo, sou energia, sentimento e tempo, este último pouco ou quase nada cronológico, ao passo que aprendo a cada ida deixar na porta de entrada, no colo das santas Almas, aquilo que é acelerado demais para aquele espaço.

Não por coincidência, a minha aproximação com tais crianças ocorreu de maneira muito intensa, logo os convites para frequentar seus respectivos terreiros começaram a surgir. Felizmente, a orientação para utilizar o “campo tema” como abordagem metodológica nos permitiu o acesso às crianças em outros espaços que não só a escola, motivo que nos fez acessar outras informações para compor nossas análises. Nesse sentido, apontamos que visitamos dois terreiros, ambos de Almas e Angola, localizados na região Norte de Florianópolis, as giras aconteciam em dias bem distintos, em um deles na segunda-feira e no

outro nas sextas-feiras, tal fato possibilitou que pudéssemos acompanhar as relações estabelecidas entre as crianças negras e brancas também dentro desses espaços.

No que tange as crianças pertencentes aos terreiros, registramos:

Tabela 1: Mapeamento das crianças negras e brancas pertencentes a terreiros.

	ANO QUE PERTENCEM		
	3º ANO	4º ANO	5º ANO
MENINAS NEGRAS	1	1	1
MENINAS BRANCAS	2	1	0
MENINOS NEGROS	1	0	1
MENINOS BRANCOS	0	1	1

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2019.

Portanto, por transitar principalmente entre esses dois espaços físicos com os sujeitos, necessitamos nos moldar a não linearidade da produção dos dados com as configurações éticas exigidas para este processo de pesquisa.

2.2.1 Cuidados éticos: assumindo riscos

Temos vivido um momento em que o tempo cronológico tem se apresentado, nas nossas caminhadas cotidianas, pouco amistoso. Sempre temos algo para fazer, prazos para cumprir e/ou lista de afazeres para dar conta. Dentro dessa lógica apressada, por vezes, atropelamos uns aos outros – não por querer, mas por que não nos percebemos. Digo isso porque, ao entrar em campo, eu tinha um roteiro bem específico de que necessitaria cumprir com os aspectos burocráticos que entrelaçam a ética na pesquisa com seres humanos tal qual nos orienta a Resolução nº 510 de 07 de abril de 2016.

Assim, no primeiro dia, entrei na sala do terceiro ano, as crianças estavam realizando prova de Língua Portuguesa, eu me apresentei a pedido da professora da turma e me sentei no fundo da sala. Alguns olhares curiosos me acompanharam, mas somente um menino ousou romper o silêncio que pairava no ar

Carter: Você é professora?

Pamela: Não.

Carter: Então, você é igual os outros né?

Pamela: Não sei, que outros?

Carter: Ah, aqueles que vêm aqui às vezes, ficam um pouco e vão embora.

Pamela: Estagiários?

Carter: Acho que é, eles sempre vêm aqui, mas depois vão embora. Quando você vai?

Pamela: Hum. Eu não sou estagiária, mas eu também não sei quando vou embora, mas acho que vou ficar bastante tempo aqui com vocês.

Fomos interrompidos pela chamada da atenção da professora para o Carter. Recebi um sorriso de canto de boca antes de ele se voltar para sua prova.

[Registro de campo, agosto de 2018]

Pois bem, existe uma peculiaridade comum entre o tempo e as pessoas: os dois possuem variáveis impossíveis de serem controladas. Esse foi um dos meus primeiros registros e o trouxe porque essa conversa que tive com Carter me alterou de tal modo que me fez compreender que pesquisar é também correr riscos. O menino me sinalizou sobre a organização de alguns processos de entrada e saída do espaço escola, por vezes bruscas, que têm relação direta com os tempos cronológicos que nos orientam cotidianamente. A conversa estabelecida com Carter permitiu que eu deslocasse meu olhar para compreender que, embora existissem burocracias e procedimentos metodológicos a serem cumpridos, o percurso poderia ser também potente.

Refletir os cuidados éticos implica pensar nas crianças enquanto sujeitos sociais atravessadas pelas costuras dos contextos, culturas e relações estabelecidas por elas. De todo modo, a inclusão delas na pesquisa envolve deslocar nosso olhar adultocêntrico na tentativa de compreender que utilizar da ética na pesquisa com crianças ultrapassa a entrega do Termo de Assentimento Livre Esclarecido (TALE) e/ou o ocultamento das identidades, por exemplo. Sinalizo que estabeleci um princípio ético anterior a Resolução nº 510 de 07 de abril de 2016¹⁰, somente formalizaria a entrega dos termos de compromisso quando tivesse elementos que me possibilitassem estabelecer relações com as crianças de modo que elas não se sentissem usadas por mim.

Segui registrando todos os elementos possíveis que porventura viessem a compor as categorias de análise da minha pesquisa, criei uma tabela no meu computador paralela às minhas reflexões do campo. Fazer isso envolveu riscos que possivelmente não correria se tivesse apenas distribuído o TCLE e TALE sem que aquilo tivesse algum sentido para os sujeitos da pesquisa como tem para mim. O cumprimento dos aspectos éticos da pesquisa ocorreu em momentos diferentes em cada grupo, mas todos foram levados/as ao auditório da escola em algum momento por meio de apresentação em que trouxe alguns dos meus desenhos e contextualizei minha presença na escola e a maneira como cada um deles/as poderia fazer parte do meu trabalho.

¹⁰ Destacamos que este trabalho foi aprovado pelo Comitê de Ética pela Plataforma Brasil, conforme o nº. 01711318.6.0000.0121.

Destaco que os/as professores/as das turmas não estiveram presentes nesse momento para que as crianças se sentissem mais confortáveis, felizmente houve uma participação positiva das crianças e trago uma situação com a turma de 3º ano que me chamou atenção:

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

Pamela: Sim.

Arthur: E você precisa estudar muito, né?

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

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

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

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

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

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

[REGISTRO DE CAMPO, Setembro de 2018]

Por conseguinte, refletimos acerca dos aspectos éticos para realização de pesquisa com crianças e esbarramos em contradições palpáveis, principalmente no que tange à participação delas. Consideramos que não é possível que o processo de pesquisa seja isento de riscos, mas salientamos que os limites do cuidado são muito próximos aos processos de desistoricização dos sujeitos. Kramer (2003) nos auxilia nessa discussão quando aponta suas preocupações sobre as contradições da ética na pesquisa com crianças, mais especificamente no que tange ao anonimato delas no estudo. Embora existam alguns exercícios de pensamento sobre esse ponto, não há consenso entre os/as pesquisadores/as sobre os modos com que as crianças poderiam aparecer nas pesquisas. Diante de interrogações sobre o anonimato, Kramer (2003) aponta algumas estratégias já utilizadas, tais como: uso de abreviaturas, iniciais dos nomes, junção das iniciais e nomes fictícios.

Apontamos nosso desconforto com o anonimato dos sujeitos na pesquisa, visto que compreendemos que os nomes carregam parte da história dos sujeitos. Desse modo, a estratégia utilizada por nós para preservar suas identidades, sem que se caracterizasse um processo tão impositivo, foi possibilitar que as crianças elegeassem outros nomes, diferente dos seus, mas que, no texto final, elas pudessem se identificar. Permitir que os sujeitos escolham outros nomes para que se identifiquem na pesquisa pode parecer um processo menos hierarquizado e/ou desistoricizador, mas seria ingenuidade se tomássemos isso como verdade. Além disso, a pesquisa é hierárquica e a relação adulto-crianças também se encaixa nesse mecanismo de organização. Sendo assim, torna-se embaraçoso pensar crianças como sujeitos de pesquisa

diante das dificuldades políticas e epistêmicas que enfrentamos ao transpô-las como tais para a pesquisa.

Sobre a participação das crianças nas pesquisas, questionamo-nos acerca das autorizações (TCLE e TALE), já que esbarramos em situações não previstas, tais como a não autorização dos/as responsáveis legais de algumas crianças por meio das assinaturas dos termos e, em contrapartida, tínhamos as manifestações das crianças em querer fazer parte. Pois bem, durante a entrega do TALE e o TCLE, deparei-me com as seguintes afirmações, todas vindas de crianças brancas: “*Meu pai disse que não sou preto e aí não deixou.*” (Arthur, 10 anos) “*Minha mãe não deixou, mas eu queria aparecer nos desenhos, Profê?!*” (Lara, 11 anos); “*Profê, eu sou branco, mas tu pode falar de mim no seu trabalho?*” (Jorge, 10 anos).

Vejamos que não dispensamos a necessidade dos Comitês de Ética na pesquisa com Seres Humanos, mas os legitimamos e consideramos de fundamental importância que os cuidados sejam tomados durante todo o processo. Contudo, o que nos incomoda é o TCLE como limitante da autonomia das crianças, vejamos que, quando esse documento volta em branco, acaba por anular uma série de relações tecidas entre pesquisador/a e sujeitos durante todo um percurso de pesquisa. Sobre esse nó ético, Fernandes (2016) nos auxilia nessa problemática quando discute as questões éticas na pesquisa com crianças ao problematizar que a rigidez burocrática na pesquisa não efetiva a participação das crianças, pelo contrário, provoca um “*eticocídio do conhecimento*”. Ou seja, no *eticocídio do conhecimento* “*ignora-se a ontologia ética das crianças nos processos de construção de conhecimento acerca de si, desvalorizam-se as suas perspectivas, a sua autoria e autoria social*” (FERNANDES, 2016, p. 762).

Tendo em vista o exposto e considerando as interrogações das crianças e suas manifestações positivas em participar da pesquisa, fizemos a escolha política de aceitar as autorizações assinadas somente pelas crianças através do TALE. Da mesma forma, consideramos também as crianças que trouxeram ambos os termos assinados.

Adiante, nomeamos os registros como *Dobras de tempos*, porque se configuram como uma fenda espaço temporal em que teoricamente seria possível transitarmos pela linha do tempo sem alterá-la. As Dobras de Tempo podem ser compreendidas como uma abertura no espaço-tempo que nos permite revisitar experiências passadas, acessando-as, portanto, em detalhes para que sejam compreendidas na sua essência. Assim, as dobras de tempo, se configuram também como um exercício metodológico de transpor para o corpo do texto os dados produzidos no contato direto com os sujeitos explorando-os a partir das suas especificidades.

Tão logo, devo dizer que as Dobras de tempo são bem explicadas e fundamentadas em produções cinematográficas que envolvem *looping* temporal, mas aqui as Dobras de Tempo cumprem uma função metafórica de tentar proporcionar àquele/a que lê a experiência de estar junto de nós quando relatamos os achados trazidos do campo de pesquisa. Infelizmente, não poderemos transpor a integralidade dos acontecimentos do campo de pesquisa para esse espaço, tão logo, pensar os registros por meio de dobras de tempo é uma tentativa de trazer para cá as minúcias das relações estabelecidas com os sujeitos no campo de forma que as dobras de tempo se façam reais.

2.2.2 Outras Linguagens, Outros Cuidados

As observações produzidas durante o período de inserção no campo de pesquisa contaram com um instrumento denominado de diário/caderno de campo. Através dele, que pode ser tanto físico quanto digital, construímos nossos registros diários. Assim:

o observador participante vai recolher, ao mesmo tempo, dados objetivos e sentimentos subjetivos. Este registo pode ser feito imediatamente; mas há outras vezes em que o registo tem de ser feito mais tarde, quando se deixar a situação social. O papel do observador participante varia de situação para situação, sendo que cada investigador tem de definir o grau e condições de envolvimento na situação. MÓNICO, ALFERES, CASTRO, PARREIRA, 2017, p. 729).

Para esta pesquisa, optamos por utilizar um *SketchBook*, que, em linhas gerais, é um caderno sem pauta com folhas apropriadas para registros através de desenhos. Além do tipo de folha específico, o *SketchBook* é fabricado para confecção rápida de desenhos e, por isso, possui tamanho diminuído, como uma versão de caderno de bolso. Atrelado ao *SketchBook*, utilizamos também um caderno com pauta, pois a velocidade com que as situações no campo se desenrolam não acompanha o movimento das minhas mãos para produzir os desenhos, assim, por vezes os desenhos iniciais surgem como rabiscos de uma ideia a ser aprimorada posteriormente.

Fundamentamos nossa escolha pelos registros em desenhos através da antropologia visual, que se caracteriza como uma corrente da antropologia cultural a partir do final do século XIX com o uso das imagens nas pesquisas, sejam elas em movimento ou estáticas. Esta corrente antropológica embora usada com maior frequência para teorizar a área do cinema, possui também grande influência na sociologia (RIBEIRO, 2005), diferente do que ocorria no século XIX, quando o registro gráfico manual ainda era comum. No entanto, fomos tomados/as pelo aprimoramento acelerado das tecnologias de captura rápida de imagens. Assim, torna-se mais

comum encontrarmos pesquisas com o uso de fotografias do que com o uso de desenhos. Contudo, pesquisadores/as como Azevedo (2006, 2013, 2014), Kuchiner (2014, 2015), Ramos (2015) têm se dedicado a defender o uso das ilustrações nas pesquisas antropológicas, sustentando-as como uma técnica de pesquisa potente para compreender o campo pelos olhares dos/as pesquisadores/as.

Embora não seja um recurso metodológico muito utilizado na área da educação, trazê-lo para as produções acadêmicas nos abre possibilidades de conversações com outras áreas de conhecimento, como também tende a provocar interferências nos referenciais hegemônicos que se utilizam da colonialidade do saber, que incidem diretamente nos modos como o uso das linguagens contribui para a validação do conhecimento.

Ao usufruir de um diálogo interdisciplinar com a antropologia, o desenho representa um “modo de pensar” e que, segundo Kuschnir (2014), não se concentra em uma habilidade manual, uma vez que todos/as sabemos desenhar, mas em exercícios de aprender a ver. Somos ensinados/as a fazer pesquisa pela escrita, a narrar aquilo que vemos e pensamos, como se a palavra fosse o único meio possível para materializar nossos pensamentos. Segundo Kuschnir (2014, p. 26), compreendemos o desenho:

não como um documento da “realidade objetiva” ou como “ilustração de textos verbais” e sim como um material de significados culturais produzidos a partir de interações entre pesquisadores, pesquisados, produtos e contextos históricos.

O desenho se compõe pelo “pensar” e “pelo fazer”, existe produção reflexiva por parte do pesquisador/a ao realizar aquilo que a fotografia não é capaz de enquadrar (FLUSSER, 2002). Em outras palavras, através do desenho, o/a pesquisador/a exercita uma ação reflexiva sobre uma experiência vivida e/ou presenciada, destacando o essencial e/ou o seu modo de ver como resultado do processo reflexivo. Longe de ser um processo neutro, o ato de desenhar é também político e de exposição, uma vez que tende a revelar tanto as subjetividades do/a pesquisador/a quanto das realidades que são observadas.

Assim, aponto que os desenhos não são representações das crianças e/ou das situações, ele compõe uma maneira particular de como apreendo o mundo, de momentos que as palavras não são suficientes para expressar o modo como as experiências cotidianas me atravessam. Os desenhos se inserem nesse movimento de singularidade, eles acontecem, são de fato um modo de pensar, vejamos, os desenhos se configuram como um movimento de exposição, pois fornecem elementos que dizem representam as singularidades de nós pesquisadores/as, dizem

das nossas afetações com o mundo, com as pessoas e/ou com as relações que estabelecemos com a pesquisa a partir das nossas historicidades, isso porque são anteriores às análises e à produção dos dados, são exposições da elaboração do pensamento. Nesse sentido, os modos como materializamos nossas experiências é singular e o que aqui foi expresso pelos desenhos pode ser utilizado por outras linguagens.

Nessa perspectiva, a opção pelo desenho deriva de um processo particular pelo qual apreendo mundo e que, na maioria das vezes, me auxiliam a atribuir sentido a ele quando as palavras me escapam. Ainda, compartilhamos dos escritos de Lima (2015) sobre o uso das linguagens, mais especificamente das palavras na pesquisa, ao dizer que elas tendem a dizer, pensar e ocupar lugares pelos sujeitos e que, em algum momento, podem se tornar violentas, coloniais e/ou autoritárias, demarcando assimetrias de poder, principalmente quando os sujeitos são crianças.

2.3 Da entrada no campo à observação participante com crianças

A entrada no campo veio permeada por uma bagunça de reflexões, novos e outros contatos. Em certo momento, foi estranho caminhar pelos corredores que outrora me acolheram enquanto estudante. Ainda que muitos espaços estivessem diferentes, eles vez ou outra despertavam alguma memória distante. Arelado a isso, tinha um medo muito peculiar que colocou minhas seguranças sobre a temática desta pesquisa em dúvida. Penso ser esse um movimento de pesquisa, de a todo momento nos questionarmos acerca do que estamos investigando, as constantes confirmações e quedas de hipóteses que aos poucos vão dizendo dos nossos trajetos enquanto pesquisadores/as.

De todo modo, fui reapresentada à escola. Acompanhada de uma das diretoras, fui apresentada aos/às professores/as dos anos iniciais dos dois turnos (matutino e vespertino). A equipe pedagógica acolheu a mim e a minha pesquisa, colocando-se à disposição a todo momento. No que tange ao corpo docente, não encontrei impedimentos quanto a minha presença nos espaços, contudo percebi alguns desconfortos com relação ao tema da pesquisa. Uma vez que nosso foco se constitui em olhar para as crianças dos anos iniciais os/as, os/as professores/as do Ensino Fundamental e Médio estranharam minha presença, mas poucos/as romperam o silêncio. Dos/as que me questionaram acerca do meu ofício na escola, ao receberem como resposta o objeto do meu estudo, não raro replicavam com comentários como: *“Ah, as crianças não têm isso”*; *“Isso vem de casa”*; *“Você pode até tentar, mas a maldade está na gente, né, elas nem percebem isso”*.

A possibilidade de tensionar as relações raciais entre as crianças dentro da escola, perpassa por desconfortos expressos através da linguagem. Assim, o *“isso”* foi utilizado em

todas as falas como referência ao conceito de raça. Tais falas revelam aspectos da reafirmação da branquitude, de modo que todas anunciam o não fundamento da realização da pesquisa.

O conceito “raça” foi difundido pelos estudos das ciências biológicas para classificar espécies vegetais e/ou animais. No entanto, nos séculos XVI e XVII, esse conceito passa a ser utilizado na França para classificação social (MUNANGA, 2003). Contudo, somente a partir do século XX, com os avanços da genética, é que a biologia nega a existência de raças humanas. Assim, o uso de “raça” permanece sendo utilizado sociologicamente, no Brasil, como expressão de movimentos de resistência política e para evidenciar as diferenças sociais entre brancos/as e negros/as (GOMES e JESUS, 2014).

Para melhor organização dos meus tempos, optei por observar o turno vespertino. Assim, nas primeiras semanas circulei por turmas de 2º a 5º ano, sem estabelecer um grupo específico. Desse modo, circulei pelas turmas dentro das aulas do/a professor/a regente, nas aulas de Educação Física, Artes e no recreio. Fiz um roteiro de modo que pudesse passar por todas as turmas durante a semana.

Com o passar do tempo, fui sentindo as dificuldades de vir com algo pré-estabelecido para o campo porque são muitos os fatores que incidem na produção dos dados. Elaborei e reelaborei o cronograma algumas vezes, e em todas elas seu tempo de vida útil foi muito curto. As reflexões vindas após as frustrações me levaram à compreensão de que, não sendo um ser onipresente, eu estaria sempre perdendo alguma coisa. Eis a fragilidade de lidar com os dados porque eles representam uma fração muito pequena do todo, mas, ao seu modo, dizem também do todo. Ainda, com o passar das semanas, percebi que existia uma recepção maior nos grupos de 3º ao 5º ano, fato que me possibilitou afinar relações com tais turmas, elencando-as como escolhas para estar mais presente.

Embora tivesse ligeira clareza sobre o que queria observar, meus olhos pareciam ocuparem-se mais com o espaço do que com as crianças, o que teve como consequência poucos registros nas primeiras semanas. Existe um afetar simultâneo da entrada no campo, e destaco que minha ambientação foi guiada por um misto de sentimentos que não ousei nomear em primeira instância. Vale destacar que, por ter crescido no referido bairro, as ruas, as pessoas, a escola, eram-me conhecidas, no entanto meus olhares estranharam o que já era familiar. Desse modo, o produto foi uma bagunça generalizada. Reconheci muitos rostos de amigos/as de infância e que se faziam presentes tanto na entrada quanto na saída da escola buscando seus filhos/as, os sujeitos da minha pesquisa. Tão logo, compreendi que o que me incomodava não eram as pessoas, nem seus rostos, mas o reconhecimento de meu privilégio de classe o qual me

permitiu romper com um ciclo e/ou modo/perspectiva de vida naturalizado naquele espaço.

Enganamo-nos se ao pensar que é possível nos dividirmos ora enquanto sujeitos e ora como pesquisadores/as. White (2005) defende que, mesmo exercendo uma pesquisa, ao estar em contato com o campo e os sujeitos, nossas relações sociais/pessoais vão se atrelando às realidades em que vivemos. Assim:

Quando o pesquisador está instalado numa universidade, indo ao campo apenas por poucas horas de cada vez, pode manter sua vida social separada da atividade de campo. Lidar com seus diferentes papéis não é tão complicado. Contudo, se viver por um longo período na comunidade que é o seu objeto de estudo, sua vida pessoal estará inextricavelmente associada a sua pesquisa. (WHYTE, 2005, p. 283).

Uma vez que o campo escolhido já representava um marco importante da minha história como sujeito e neste momento pesquisadora, não seria possível desatrelá-lo das relações pessoais que estabeleço com o mundo. Ao escolher estar em campo cinco dias por semana, compreendi, aos poucos, que não seria possível que meus movimentos e as trocas realizadas se constituíssem, exclusivamente, em produção e análise de dados. Nesse sentido, foi um constante para que o movimento permissivo de me deixar afetar pudesse qualificar os dados da pesquisa. Ainda, estabelecer relações estreitas com o campo auxiliam no tratamento dos dados, pois “As ideias crescem, em parte, como resultado de nossa imersão nos dados e do processo total de viver”. (WHYTE, 2005, p. 284). Ressalto que dessas relações estreitas com o campo, foram as crianças que aliviaram meus receios, visto que fui muito bem acolhida e disputada por elas, mas ainda assim percebi que pouco compreendiam o que eu estava fazendo por ali.

A medida que os dias foram correndo, os olhares das crianças sobre mim foram gradativamente se alterando, o quais, revisitando-os, penso ter sido sequenciais:

I. Adulta estranha: configuraram-se a partir de relações de curiosidades de ambas as partes na tentativa de encontrar categorias próximas para nos encaixarmos mutuamente. Compreendi que existiu um movimento, por parte das crianças, de tentar compreender o que eu estava fazendo transitando entre elas, visto que os espaços destinados aos adultos, principalmente nos espaços de socialização, não são compartilhados com as crianças.

II. Adulta que precisa de ajuda: Passado o momento em que estávamos, minimamente próximas, as crianças passaram a me acompanhar no recreio, além de se combinarem quem ficaria comigo e em quais momentos ficariam. Os movimentos de acordos, percebi, vinham carregados de uma leve preocupação para que eu não ficasse sozinha.

III. Adulta confiável: Passados os momentos listados anteriormente, encontro-me, enquanto uma adulta de uma confiança possível, ou seja, existe uma realidade vigente que me permite acessar, mesmo sendo adulta, as conversas sem que elas sejam podadas por conta da minha presença. Por certo, não são com todas as crianças que ocupo essa posição. Por lidar com sujeitos distintos, alguns/mas ainda transitam entre um olhar e outro.

Os olhares se constituem como um elemento de fundamental importância, vejamos que são poucas as crianças que não moram no bairro, assim, costumeiramente eu encontrava as crianças pelas ruas em outros horários que não os da escola. Tão logo, o reconhecimento era inevitável, como também as relações tecidas nesses outros espaços foram de algum modo fortalecidas dentro da escola. Ainda, esses movimentos de estar dentro da escola e estar no bairro enquanto moradora (ainda que temporária), facilitaram meus acessos aos sujeitos, contudo não percebo que exista um reconhecimento enquanto nativa, ousaria dizer que seria um misto entre “*insider*” e “*outsider*” (MÓNICO, ALFERES, CASTRO, PARREIRA, 2017)

Considero que, ainda que mobilize minha vida para produzir uma imersão completa no campo, enquanto estiver integrando a função de pesquisadora, eu jamais poderei ser “nativa” daquele espaço. Isso porque minha constituição como sujeito transversaliza por aquele espaço, mas não pertence a ele. Ainda, considerando que os sujeitos desta pesquisa são crianças, as especificidades no que tange ao pertencimento se acirram, vejamos que os olhares das crianças a meu respeito vão se alterando a medida que minha inserção do campo começa a ser mais frequente. Contudo, ressalto que em nenhum momento fui destituída da posição de adulto na relação com as crianças, ainda assim algumas das minhas ações contribuíram para alterar os modos como eu era vista em determinados espaços.

Sobre isso, Fazzi (2004) destaca também suas preocupações durante os encontros com as crianças no campo de pesquisa, os receios esbarram na representação social de autoridade que, de alguma maneira, coloca-nos em um determinado lugar de poder em relação às crianças. Nas tentativas de me desvencilhar da categorização de alguém que exerce alguma autoridade sobre as crianças, tive que me silenciar frente a situações que seriam consideradas proibidas por professores/as, algo que se assemelha a tornar-se cúmplice. Assim, aproprio-me das informações do campo enquanto *insider*, ou seja, participante de dentro, porque as crianças permitiram, de algum modo, que me tornasse participante. Concomitantemente, encontro-me também como *outsider*, ou seja, uma estrangeira. Dentro dessa dicotomia, quero dizer que meus olhares serão traduções de fora a partir de dentro, mas serão sempre traduções.

De acordo com Santos (2012, p. 262):

A tradução é o procedimento que permite criar inteligibilidade recíproca entre as experiências do mundo tanto as disponíveis quanto as possíveis, reveladas pela sociologia das ausências e a sociologia das emergências. Trata-se de um procedimento que não atribui a nenhum conjunto de experiências nem o estatuto da totalidade nem o estatuto da parte homogênea. As experiências do mundo são vistas em momentos diferentes do trabalho de tradução como totalidades ou partes ou como realidades que não se esgotam nessas totalidades ou partes. Por exemplo ver o subalterno tanto dentro quanto fora da relação de subalternidade.

De início, precisamos pautar que a sociologia das ausências e a sociologia das emergências são regidas por racionalidades distintas, sendo a primeira pela razão metonímica e a segunda pela razão proléptica. A razão metonímica age pela imposição do todo, desconsiderando que a totalidade é, por si só, constituída de partes, e elas, por sua vez, possuem suas particularidades. Assim, essa lidera o pensamento ocidental conduzindo a uma visão linear de sociedade, acarretando na produção da inexistência e supressão das experiências daqueles/as que se distanciam do modelo ocidental de pensamento. Já na sociologia das emergências, temos o domínio da razão proléptica que se apropria do futuro através de uma planificação dele (SANTOS, 2012), em outras palavras, a razão proléptica concebe o futuro através de um tempo linear que é infinito, mas que ainda não existe, portanto nesse percurso cabem possibilidades igualmente infinitas.

Nesse sentido, “enquanto a sociologia das ausências expande o domínio das experiências sociais já disponíveis, a sociologia das emergências expande o domínio das experiências sociais possíveis.” (SANTOS, 2012, p. 258-259). Dito isso, a tradução cultural se insere nesse combinado de sociologias para transpor as experiências na intenção de nunca as esgotar. A tradução cultural parte da troca, seja entre saberes, entre práticas e/ou entre sujeitos (SANTOS, 2012), podemos compreendê-la como um diálogo interpretativo entre pelo menos duas culturas distintas. Ainda assim, vale salientar que, mesmo que a compreendamos como um ação contra hegemônica, a tradução cultural se qualifica como uma ação colonial. Isso porque necessariamente existe a localização de zonas de contato, ou seja, “campos sociais onde diferentes mundos de vida normativos, práticas e conhecimentos, se encontram, se chocam e interagem (SANTOS, 2012, p. 268), o que põe evidência as relações de poder.

Tão logo, pensar na materialização das minhas trocas com as crianças como tradução cultural implica reconhecer as assimetrias de poder presentes nessa relação, ao passo que aciona dados de geração, que são específicos das pesquisas com crianças. Vejamos que, por mais cuidadosos/as e éticos/as que sejamos e por mais receptividade que tenha a pesquisa, a diferença geracional entre pesquisadores/as e crianças é perene nessa relação. Nesse sentido, a diferença geracional incide diretamente sobre os dados produzidos na pesquisa, no sentido que, como

adultos, apenas teremos interpretações acerca do que as crianças nos permitem acessar e então a tradução disto partirá das nossas localizações sociais e escolha de referenciais teóricos. Da mesma forma, o tempo cronológico que define o limite entre ser ou deixar de ser criança é relativamente curto e está sob influências das mais diversas esferas sociais, esse movimento faz com que os dados sobre as crianças sejam muito mais voláteis.

Nesse sentido, olhar para as crianças a partir da tradução cultural compõe o reconhecimento das pluralidades que transversalizam as vidas delas no curto espaço de tempo em que são crianças, ao passo que também nos desloca de um conceito de criança universal, fixo e/ou homogêneo. Assim, mesmo que estejamos com elas dentro de espaços institucionais, com horários e rotinas fixas, tal como é na escola, estar com as crianças num processo contínuo de tradução cultural transcende, visto que os tempos, as experiências, as trocas são de um tempo cronológico outro, que burlam as organizações sociais adultas.

2.3.1 Anotações acerca das rotinas escolares observadas

No que tange à organização da escola, o sinal de entrada bate às 13h15. Torna-se curioso observar as permanências, tais como as filas, o sinal e/ou as organizações dos corpos nos espaços. As crianças fazem filas na frente das suas respectivas salas, são divididas por sexo e os lugares na fila são marcados pelas mochilas que são deixadas uma atrás da outra por elas mesmas. Quando bate o sinal, correm todas para seus lugares e resgatam suas mochilas. No entanto, em um espaço em que minutos são como horas, qualquer momento é oportuno para uma brincadeira. Assim, entre o sinal e a chegada dos/s professores/as nas salas existe uma infinidade de relações que, por si só, dariam outra pesquisa.

Ainda sobre as filas, elas são estranhamente sincrônicas, por ser um espaço grande em que o número de estudantes por turma também não é pequeno, à medida que um grupo está passando, o outro para a uma distância considerável e só recomeça a andar quando o grupo a sua frente já está bem adiantado. Funciona como sinaleiras invisíveis, quando abre o sinal verde para um grupo para o outro está vermelho.

O intervalo dos anos iniciais inicia às 15h, sendo que os primeiros 15 minutos são destinados ao lanche das crianças e cada turma se dirige ao refeitório acompanhada dos/as seus/as respectivos professores/as. As carteirinhas de estudante são distribuídas, somente, para as crianças que desejam lanche a merenda escolar, aquelas que trazem lanche de casa não costumam pegar a carteirinha que dá acesso à merenda. Passados os minutos destinados ao lanche, elas devolvem a carteirinha ao professor/a e se encaminham para o recreio, dessa vez

sem supervisão dos/as professores/as. O final do recreio é às 15h30, momento em que às suas filas novamente para voltar à sala de aula.

A **saída** oficial da escola ocorre às 17h15, no entanto as crianças dos anos iniciais saem um pouco antes, por volta das 17h. Os grupos se dividem nesse momento em: **I.** As crianças que vão embora sozinhas; **II.** As que vão embora de ônibus; **III.** As que esperam por seus/as responsáveis (elas permanecem com as professoras até o momento em que toca sinal oficial); **IV.** As que possuem irmãos/as mais velhos/as e, portanto, esperam por eles/as; **V.** E aquelas que moram próximas umas das outras e se esperam para traçar o caminho de casa acompanhadas.

2.3.2 Classificação racial dos/as estudantes e sujeitos da pesquisa

O acesso aos dados de raça/cor dos/as estudantes se deu através dos arquivos das fichas de matrícula. Foram analisadas as matrículas de todos/as os estudantes da escola. A coleta desses dados foi manual, visto que o sistema online cruza apenas os dados sexo, idade e turma. Sendo assim, para levantar os dados de raça/cor, necessitamos explorar cada uma das fichas. Nesse processo, encontramos dois tipos de fichas de matrículas: uma preenchida manualmente e outra impressa de um sistema de matrículas online.

A primeira ficha de matrícula é realizada por um sistema de Matrícula Online implementado pelo Estado de Santa Catarina no ano de 2017 – a realização da matrícula por essa ferramenta online é opcional. Contudo, nesse sistema, o preenchimento do campo de raça/cor é obrigatório e, caso não seja preenchido, as páginas para validação da matrícula não podem ser acessadas. Os campos de raça/cor são preenchidos por múltipla escolha, tendo as seguintes opções disponíveis: Negra; Branca; Parda; Indígena; Amarelo¹¹; acrescidos do campo Etnia nas seguintes categorias: Guarani, Xokleng, Kaingang, esta última com preenchimento obrigatório apenas para aqueles/as que assinalassem Indígena na marcação de raça/cor. Devido à recente implementação do sistema de matrícula online, obtivemos maiores dados de raça/cor de estudantes vindos de outras regiões do país, com maior destaque para região Norte e Nordeste, do Ensino Médio e das crianças do primeiro ano do Ensino Fundamental.

A ficha de matrícula cujo preenchimento é manual, o campo de preenchimento de raça/cor é aberto, assim, da mesma forma que existe liberdade de escolha para autodeclaração, existe também a possibilidade do não preenchimento. Segundo informações obtidas pelos/as

¹¹ Destacamos as categorias utilizadas pelo IBGE são: preta, parda, branca e amarela, mas registramos a categorização encontrada nas fichas de matrícula online fornecidas pelo sistema de matrícula do Estado de Santa Catarina.

técnicos educacionais, as fichas de matrícula manuais são renovadas a cada ano, enviadas para casa para serem preenchidas pelos/as pais e/ou responsáveis, devendo ser entregue na instituição em um prazo estabelecido e a entrega pode ser realizada pelos/as próprias estudantes. Através dessa estratégia de matrícula, muitas fichas retornam à instituição sem todos os dados preenchidos, como foi o caso de raça/cor. Pelo fato de o campo de preenchimento raça/cor nas fichas impressas ser aberto, encontramos autodeclarações que se distanciam das adotadas pelo IBGE, tais como: moreno/a, mulato/a, caucasiano/a, claro/a e brasileiro/a.

Sobre isso, paira sobre a sociedade brasileira um ideal de branqueamento que parte da suposição da superioridade racial branca que cria estereótipos negativos sobre a população negra. Desse modo, faz com que “brasileiros mestiços e grande parte da população com ascendência africana, de maneira geral, não se classificassem como negros, gerando grande número de denominações para designar as cores dos não brancos, como moreno, pessoa de cor, marrom, escurinho etc.” (SCHUCMAN E FACHIM, 2016, P.186). Assim, mesmo que os movimentos negros tenham iniciado ações desde a década de 1970 para positivar as identidades negras (SCHUCMAN E FACHIM, 2016), as múltiplas denominações nas classificações raciais, tais como as apresentadas nas fichas de matrículas, são reflexos da uma ideologia de branqueamento.

As pesquisas sobre Relações Étnico-Raciais com crianças vêm apontando que elas realizam classificações de raça/cor tanto para se identificarem quanto na identificação de outros/as sujeitos (ROSEMBERG, 2007). Contudo, através das fichas de matrículas analisadas e das informações obtidas dentro da escola, constatamos que a autodeclaração racial dos/as estudantes era realizada pelos/as mães, pais e/ou responsáveis, seguindo as orientações da Portaria nº 156 de 20 de outubro de 2004. Via de regra, a autodeclaração racial só seria preenchida por estudantes acima de 16 anos. Diante do exposto, os dados raciais coletados são pouco precisos no que se refere a autodeclaração, visto que não é possível identificarmos através dos dados quais estudantes participaram ativamente do processo de declaração racial ou quais declarações foram apenas atribuídas pelas suas respectivas famílias.

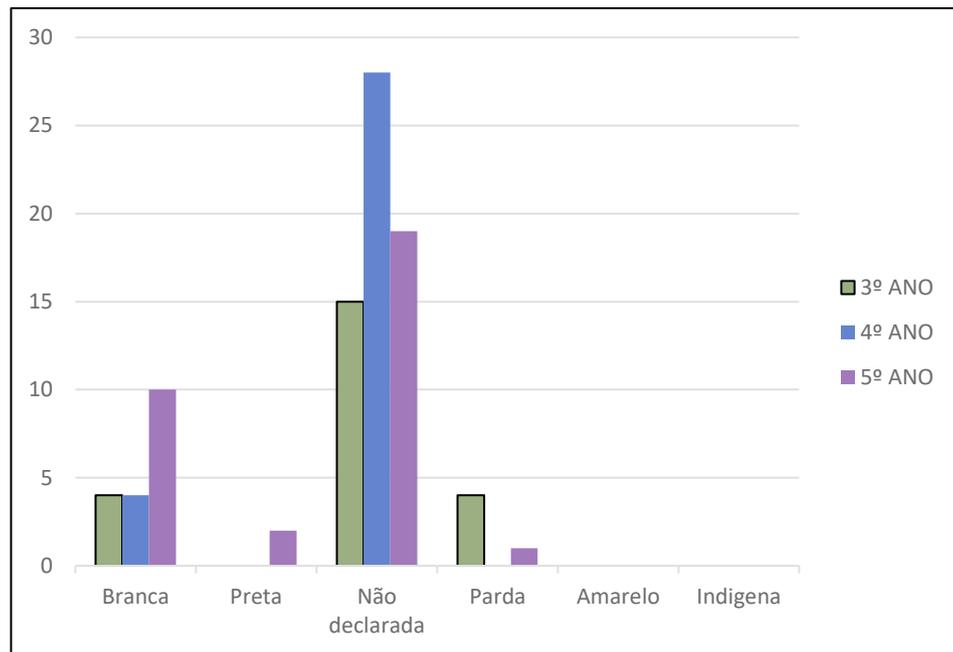
A partir das declarações raciais fornecidas pelas fichas de matrículas, optamos pelo agrupamento de categorias utilizadas pelo IBGE, destacamos que as declarações que fugiram das utilizadas pelo modelo oficial de raça/cor foram reagrupadas através da heteroatribuição, pois as fichas de matrícula disponibilizavam fotografias dos/as estudantes. Assim, a classificação racial de todos os/as estudantes de matriculados/as na referida escola compõe-se da seguinte maneira: temos 20% dos/as estudantes declarados brancos/as e somando pretos/as

e pardos/as temos apenas 9% das declarações¹². Ainda, o referido gráfico nos acende uma subnotificação quanto ao número de não declarações, representadas por 71% dos/as estudantes. Identificamos que os/as estudantes não declarados estão mais concentrados nos Anos Finais do Ensino Fundamental (264), seguido do Ensino Médio (191) e, por último, os Anos Iniciais (183). Ainda, ao cruzarmos a região de origem dos/as estudantes (Norte, Nordeste, Sul, Sudeste e Centro-Oeste) aos marcadores, encontramos que, em dados proporcionais, o número de não declarações dos/as estudantes oriundos/as na Região Sul é muito superior não só a das demais regiões como também a porcentagem de declarações raciais.

No que tange às autodeclarações, das três turmas que elegemos para desenvolver esta pesquisa, sendo elas 3º, 4º e 5º ano dos Anos Iniciais, temos 89 crianças participantes, a partir da contagem das turmas. Ao analisarmos os dados raciais das respectivas turmas, deparamo-nos com os reflexos dos dados gerais já apresentados, uma quantidade considerável de não declarações. Assim, trazemos os dados das crianças categorizadas por suas respectivas turmas tendo como base as declarações raciais presentes nas fichas de matrículas.

¹² Durante a análise das fichas de matrícula não ficou explícito o modo com o quesito raça/cor foi preenchido, deste modo não temos como inferir se houve ou não participação das crianças nesse processo, por esse motivo optamos por não usar o conceito de autodeclaração racial.

Gráfico 1: Autodeclaração dos sujeitos da pesquisa nucleadas a partir das turmas a que pertencem.



Fonte: Produzido pela pesquisadora, 2019.

De um modo geral, chama-nos atenção as baixas nas declarações raciais, mas também a contagem zerada de crianças pretas nas turmas de 3º e 4º ano. Ao confrontar os dados expostos no gráfico 4 com a aproximação com as crianças, podemos inferir que, por heroatribuição, eles não se confirmam. Tal fato nos permite refletir acerca da participação das crianças no preenchimento das informações das fichas de matrículas no que se refere ao quesito raça/cor, nesse processo de coleta de dados a participação acaba sendo suprimida.

Para compreendermos essa lacuna de preenchimento, faz-se necessário acionar as discussões acerca da classificação e identificação racial no Brasil. Destacamos que o conceito de raça nasce atrelado a uma perspectiva biológica de hierarquização racial e que, só a partir do século XVIII, passa a ser encarado por uma perspectiva sociológica, isso significa que o uso atual do conceito tem sido adotado politicamente para evidenciar as desigualdades sociais e raciais que atingem as populações afetadas pela construção histórica e biológica dele (MUNANGA, 2006). Vale destacar que a construção racial no Brasil possui um padrão etnocêntrico em que a constituição do outro se dá pela distância dos sujeitos desse padrão, ainda, devido ao processo de miscigenação possuímos uma diversidade racial que permite que a construção da raça seja relacional. Com isso, queremos dizer que um sujeito pode transitar entre as categorias de classificação racial, a depender do local do país em que se encontra.

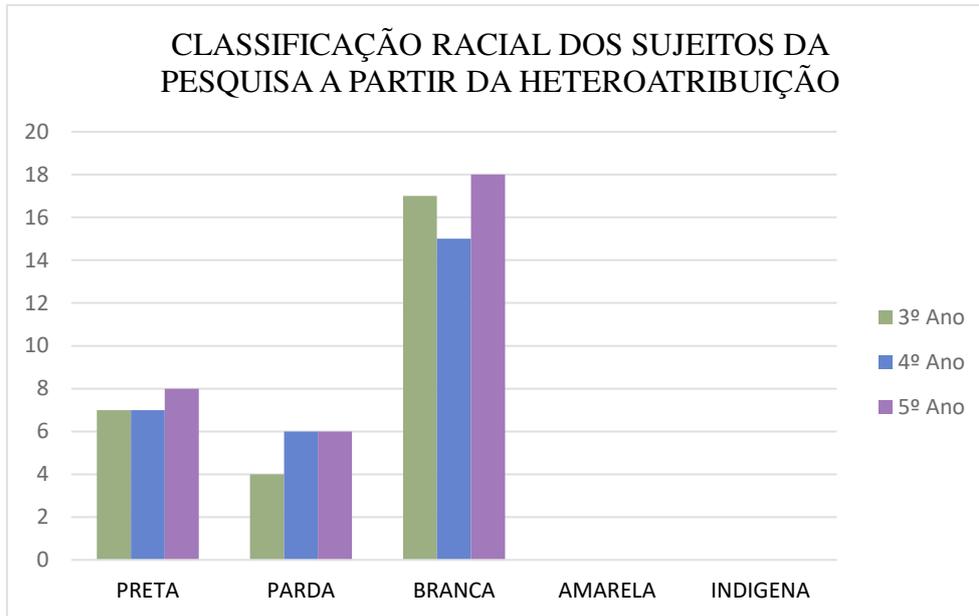
Segundo Osório (2003, P. 7), “a classificação racial é entendida como o conjunto de categorias em que os sujeitos da classificação podem ser enquadrados”. Assim, o sistema classificatório atual pode ser realizado por autoatribuição ou heteroatribuição. Reconhecemos

a autoatribuição como um mecanismo político de identificação racial das populações, ao mesmo tempo em que evidenciamos o padrão de brancura como uma herança colonial que paira sobre o imaginário social que exerce movimentos de negatar as identidades negras. Tal fator contribui para que ocorram movimentos de ascensão social para atingir um padrão de brancura hegemônico. Isso nos permite levantar hipóteses acerca do alto índice das não declarações raciais apresentadas nos gráficos apresentados anteriormente.

Por esse motivo, num primeiro momento, pensamos em realizar propostas de intervenção que nos possibilitassem recolher a autodeclaração das crianças, contudo esbarramos nos limites cronológicos de realização da pesquisa. Destacamos que o IBGE não considera as autoatribuições de crianças menores de dezesseis anos, fato que impacta diretamente na construção dos dados estatísticos raciais no que tange à participação das crianças acerca dos seus pertencimentos. Contudo, devido às condições em que esta pesquisa se desenha, tornou-se plausível considerar a utilização da heteroatribuição para repensar a classificação racial das crianças, sujeitos desta pesquisa. Tal qual pontua Osório (2003), em ambos os modos de classificação racial (auto e heteroatribuição) não existem garantias que assegurem a precisão dos dados, já que “a opção pela autoatribuição ou heteroatribuição de pertença racial é uma escolha entre subjetividades: a do próprio sujeito da classificação ou a do observador externo” (OSÓRIO, 2003, P.13).

Assim, reelaboramos a classificação racial das crianças, confrontando os dados de matrícula com os realizados após a heteroatribuição – vale ressaltar que no quadro abaixo utilizamos das categorias do IBGE (preto, pardo, branco, amarelo, indígena). Assim temos:

Gráfico 2: Classificação racial dos grupos a partir da heteroatribuição.



Fonte: Produzido pela pesquisadora, 2019.

Após a heteroatribuição, há uma distribuição das não declarações raciais de modo que as crianças brancas aparecem em maior proporção em comparação às pretas e pardas, contudo estas duas últimas categorias de classificação não apresentam um salto numérico em relação ao gráfico 2. Destacamos que compreendemos a importância social, histórica e política das autodeclarações, mas, infelizmente, o tempo cronológico encurtado não nos possibilitou desenvolver com as crianças propostas em que elas pudessem expor seus pertencimentos raciais. Sinalizamos que após o processo de Heteroatribuição cresce não só o número de crianças pretas e pardas, mas também o de crianças brancas, esse movimento se justifica pelo fato de que as fichas de matrículas de algumas turmas não apresentavam elevado número de não declaração racial. Ainda, evidenciamos que utilizar da heteroatribuição racial não implica desconsiderar que as crianças negras e brancas se identificam, classificam-se racialmente e estabelecem relações sociais baseadas nas suas características físicas, tal como apontam, por exemplo, Carvalho (2005) e Gaudio (2012).

3 O AVESSE DE OUTROS LUGARES: CRIANÇAS NEGRAS E BRANCAS

3.1 Levantamento e análise das pesquisas sobre Relações Sócio-Raciais entre crianças negras e brancas

Para pensarmos as teorizações sobre as crianças negras e brancas, realizamos o exercício, neste capítulo, de buscar nas publicações acadêmicas os modos como esses sujeitos têm sido traduzidos para as pesquisas. Tão logo, realizamos algumas análises com os achados e, a partir disso, elaboramos sobre o lugar social das crianças, tendo como referência os seus respectivos pertencimentos raciais.

A revisão de produção bibliográfica foi realizada utilizando o Banco de Teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), e da Associação Nacional de Pós Graduação em Educação (ANPED) nos Grupos de Trabalho 07 Educação de crianças de 0-6 anos e 21 Educação e Relações Étnico-Raciais. Com a intenção de trabalhar com pesquisas mais recentes acerca desta temática, estabelecemos como recorte temporal para análise das produções o período que corresponde a 2007 a 2017. Para nos auxiliar no levantamento das produções, utilizamos os seguintes descritores: criança *AND* tensionamentos raciais, criança *AND* racismo, criança *AND* relações étnico raciais, criança *AND* socialização, criança *AND* conflitos raciais e criança *AND* interação social. Para capturarmos as produções que abordassem as crianças negras e brancas dentro dos terreiros elegemos os seguintes descritores: crianças *OR* infâncias *AND* terreiros; crianças *OR* infâncias *AND* Religiões de Matriz Africanas; crianças *OR* infâncias *AND* Terreiros de Almas e Angolas, crianças negras *OR* infâncias negras *AND* Religiões de Matriz Africanas e crianças negras *OR* infâncias negras *AND* terreiros.

Para atingir os resultados, utilizamos como filtros: a) a discussão dos conceitos de raça e racismo; b) a presença de dados que valorizassem e/ou analisassem as relações Étnico-raciais estabelecidas entre crianças negras e brancas. Para amostragem de resultados, encontramos 7 pesquisas, sendo 2 dissertações, 1 tese e 4 artigos. Das problemáticas abordadas nos objetivos das pesquisas, destacamos: A expressão do racismo e/ou preconceito racial pela percepção das crianças (LOPES, 2008; SANTIAGO, 2015); Representações sociais da população negra através dos olhares das crianças (FARIAS, 2016); Estratégias construídas pelas crianças para apropriação do mundo adulto (AMARAL, 2011); Práticas educativas sobre relações Étnico-Raciais e relações sociais entre crianças na Educação Infantil (SOARES e AMORIM, 2013; GAUDIO, 2013); Recepção das escolas às crianças haitianas (ALEXANDRE, 2017).

Vale destacar que, para além das problemáticas propostas nos objetivos, as pesquisas também tangenciaram pelas seguintes temáticas: raça como fator de análise da relação professor/a - criança na Educação Infantil (SANTIAGO, 2015; GAUDIO 2013); Formação docente para o trabalho fundamentado na Lei 10.639/03.(SANTIAGO, 2013; AMARAL, 2011; SOARES e AMORIM, 2013. ALEXANDRE, 2017; LOPES, 2008 e FARIAS, 2016); Identidade e representação étnico-racial na Educação Infantil (GAUDIO,2013; SANTIAGO, 2015). Ainda, em todas as pesquisas encontradas, percebemos cuidados significativos para com a ética na pesquisa com crianças, desde o contato direto com as crianças no campo de pesquisa até nas tessituras da escrita acadêmica. Sinalizamos que os resultados das pesquisas mapeadas apontam para a condição subalterna das crianças negras dentro das instituições escolares.

No que tange aos aspectos metodológicos, todos/as os/as pesquisadores/as fizeram uso da etnografia e/ou de procedimentos que estão diretamente vinculadas a esta. As técnicas que envolvem o desenvolvimento da etnografia envolvem observação e longos períodos de inserção no campo de pesquisa, realizado por profissionais imbuídos de arcabouço teórico (Marchi, 2018). Contudo, chama-nos atenção a variação de nomenclaturas que remetem a procedimentos metodológicos característicos da etnografia, mas que aparecem por outras denominações, tais como: Instrumentos Peculiares da Etnografia (SANTIAGO, 2015); Abordagem Etnográfica (SOARES E SILVA, 2013); Desenho Etnográfico (ALEXANDRE, 2017); Cunho Etnográfico (AMARAL, 2011) e Estudo de Caso Etnográfico (LOPES, 2008).

Todos/as os/as pesquisadores/as citados/as no quadro acima pontuam a observação como ferramenta de pesquisa. Sinalizamos que, embora Amaral (2011) pontue isso, no decorrer do seu texto, a pesquisadora referencia-se nos estudos de Corsaro (2005; 2009). Esse, por sua vez, tem sido considerado referência no que tange às pesquisas com crianças, devido ao seu método de observação participante. Assim, devido às semelhanças de ferramentas metodológicas utilizadas pelos/as pesquisadores/as, retornamos às suas respectivas produções com intenção de buscar pistas das significações dessas nomeações metodológicas.

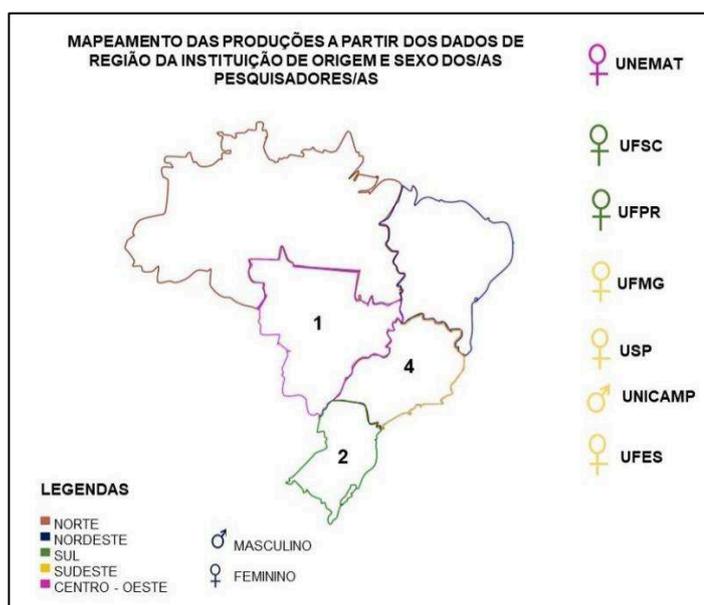
Marchi (2018) aponta o uso de “detalhismos” diante de algumas situações presenciadas no campo de pesquisa, acarretando em equívocos diante da “descrição densa” como ferramenta de pesquisa, no entanto, a descrição densa não é uma realidade encontrada nas produções levantadas. Percebemos, também, que o uso das tecnologias, tais como fotografias, vídeos e/ou gravações de áudio, servem de amparo metodológico para a construção, exclusiva, do diário de campo. Desse modo, permite-nos reforçar a hipótese de que a etnografia, enquanto metodologia utilizada na educação, caracteriza-se como porta de entrada para compreender os cotidianos diversos do campo educacional.

Nos modos como tem se apresentado, a etnografia tem sido utilizada como base para validação metodológica das pesquisas em educação. Com isso, temos costurado ferramentas metodológicas da etnografia para atender a demandas específicas da área. Sinalizamos que não é nosso objetivo desvalidar as ferramentas utilizadas até o momento pelos/as pesquisadores/as, pelo contrário, utilizamo-nos delas para pensar em outras metodologias de pesquisas com crianças que contemplem as especificidades da Educação.

Dos suportes teóricos mais utilizados nas pesquisas, destacamos: Gomes (2006), Munanga (2006;2003), Cashmore (2000), Cavalleiro (2003), Rosemberg (1985), Abramowicz (2011), Oliveira (1994). Consideramo-los (e não só) pesquisadores/as fundamentais para a discussão das Relações Étnico-Raciais no Brasil. Ainda assim, chama-nos atenção a quantidade de citações internacionais que não dialogam com as realidades sociais encontradas na América Latina, evidenciar isso não significa deslegitimar as contribuições científicas de tais pesquisadores/as, encaramos como uma sinalização acerca das importações teóricas para suscitar as discussões das Relações Étnico-Raciais a partir das crianças.

Compreendendo a importância de localizarmos as regiões oriundas das pesquisas, classificamo-las por regiões, gênero dos/as pesquisadoras e universidades a qual estão filiados/as.

Figura 14: Mapeamento das produções acadêmicas e algumas intersecções



Fonte: Elaborado pela autora, 2018.

A partir do mapa, percebemos que a região sudeste concentra os maiores números das produções, seguida da região sul, nordeste e centro-oeste, respectivamente. Considerando a universidade o *locus* da produção do conhecimento científico, historicamente ocupada por homens brancos, destacamos que as mulheres pesquisadoras contribuem em ampla maioria,

nesta produção, para os diálogos sobre relações étnico-raciais. Não foi possível realizar o cruzamento das informações raciais porque nem todos/as os/as pesquisadoras realizaram esse exercício durante a escrita do texto. De todo modo, os dados apresentados nos permitem afirmar que as mulheres estão presentes na pós-graduação, pensando e produzindo conhecimento.

O Censo Educacional do Ensino Superior de 2016 constatou que das 8.048.701 matrículas 57,2% são ocupadas por mulheres (BRASIL, 2016). Dados como esses nos permitem incidir sobre os locais ocupados pelas mulheres dentro das universidades. Reconhecemos a importância social, histórica e/ou política das mulheres estarem ocupando cadeiras em cursos universitários e, desse modo, destacamos que as áreas de conhecimento com maior presença de mulheres estão diretamente ligadas aos cuidados, à educação e aos serviços de assistência social. Não existe um problema dessas áreas serem frequentadas majoritariamente por mulheres, no entanto se faz necessário problematizar que, com exceção da saúde, nas demais áreas as mulheres são socialmente desvalorizadas. O gênero enquanto categoria social fixa, colonial e binária expressa marcações de subalternização para aqueles/as que não se identificam como homens.

Dados como esses incidem nas escolhas profissionais dos sujeitos, nas subalternizações e hierarquizações de algumas áreas em detrimento de outras, como também se expressam nas pesquisas. Vejamos que em todo levantamento de produções realizado, foi registrada a produção de apenas um pesquisador, que, ao decidir realizar sua pesquisa dentro de uma instituição de Educação Infantil, espaço majoritariamente feminino, esbarrou nos limites do gênero. Quando o referido pesquisador afirma: “A minha inserção no Centro de Educação Infantil promoveu grandes movimentações e desconfiças na equipe pedagógica (SANTIAGO, 2015, P. 43)”, ele sinaliza que os corpos que se deslocam da norma histórica e socialmente estabelecida para eles acarreta em movimentações de desconforto dos que permanecem enjaulados.

A presença significativa das mulheres nas pesquisas relacionadas às crianças e infâncias, não é só uma escolha pessoal, é também reflexo da produção hegemônica dos espaços sociais destinados aos corpos sociais das mulheres nas sociedades modernas ocidentais. Ademais, a produção do corpo masculino como violento, forte e/ou resistente circunscrevem e alimentam as hierarquias de gênero expressas nos dados apresentados pelo Censo Educacional de Ensino Superior.

Por fim, sobre as produções encontradas a partir dos descritores com interface nas Religiões de Matriz Africana, não encontramos pesquisas que se encaixassem nos filtros elencados por nós. Ao mesmo tempo que evidenciamos a escassez de pesquisas cujas temáticas

versem sobre as relações entre crianças dentro dos terreiros, sinalizamos as pesquisas de Guedes (2005), Araújo (2017) como possibilidade de diálogo.

3.1.1 Apontamentos sobre crianças e raça

No que tange ao entendimento do conceito de criança nas pesquisas levantadas, recortamos, a partir dos referenciais teóricos utilizados pelos/as pesquisadores/as, os entendimentos sobre criança. Destacamos que todas as pesquisas encontradas nesse levantamento definem seus diálogos para o conceito de criança e infância a partir da sociologia da infância. Assim, os entendimentos de criança a partir das produções levantadas aparecem do seguinte modo:

Quadro 1: Definições de crianças partir do levantamento do estado do conhecimento.

Fonte:

LOPES (2008)
<ul style="list-style-type: none"> • As crianças não são passivas, emitem juízos, interpretações que configuram e transformam as relações sociais”. Sarmento (2005, p.21) Esta afirmação demonstra, portanto, que as crianças agem, ressignificam e interferem nas relações.
AMARAL (2011)
<ul style="list-style-type: none"> • criança refere-se ao sujeito concreto que integra essa categoria geracional e que, para além da pertença a um grupo etário próprio, é sempre um ator social que pertence a uma classe social, a um gênero, a uma etnia, etc. (SARMENTO, 2005)
SOARES E SILVA (2013)
<ul style="list-style-type: none"> • Estabelecemos diálogos com as discussões teóricas levantadas pela Antropologia e a Sociologia da Infância, que partem da ideia de que, nas pesquisas com crianças, faz-se necessário pensá-las a partir de suas culturas, como sujeitos da investigação, e não como simples objetos. E, ainda exige pensá-las a partir do que tem e não do que lhe falta, o que implica maior aproximação de suas experiências e singularidades.
GAUDIO (2014)
<ul style="list-style-type: none"> • (...) assumimos uma perspectiva pautada nos Estudos Sociais da Infância que reconhece as crianças como <i>atores sociais</i> de pleno direito, competentes para criar diferentes expressões e manifestações culturais (SARMENTO; PINTO, 1997).
SANTIAGO (2015)
<ul style="list-style-type: none"> • “as crianças como atores sociais que também produzem história e cultura a partir das condições dada pela sociedade que pertencem” (Faria, 2005, p. 1020)
FARIAS (2016)
<ul style="list-style-type: none"> • (...) considerando-as como atores sociais, com voz e ação, integradas no processo de investigação onde participam em parceria, mais ou menos consolidadas, como os adultos. (SOARES, 2006, P.26)
ALEXANDRE (2017)
<ul style="list-style-type: none"> • a criança não é mais um ser passivo sujeito ao olhar do adulto e passa a ser um ser produtor de cultura” (PRESTES, 2013, p.304). A criança é percebida a partir de suas experiências com seus pares e sobre as relações que estabelece com o que e quem as cerca.

Produzido pela pesquisadora, 2019.

As conceitualizações trazidas nas pesquisas utilizam três teóricos distintos para o conceito de criança, como podemos observar no quadro 2, desse modo existem proximidades quanto aos conceitos utilizados pelos/as pesquisadores/as. Da mesma forma, a temática das Relações Étnico-Raciais perpassa todas as pesquisas, no entanto localizamos aspectos de branquitude no que tange representação racial das crianças nas pesquisas.

As crianças negras são, durante os textos, representadas pela categoria social criança somada ao marcador de raça, logo são transcritas nas pesquisas como “crianças negras”. No entanto, as crianças brancas só são representadas enquanto brancas quando aparecem em relação com outras crianças negras. A sociologia da infância defende a não homogeneização da categoria social criança, tal qual aponta Sarmiento (2005), no entanto o referencial transcrito nas pesquisas permanece sendo a criança branca e a raça das crianças negras aparece para marcar a diferença que se distancia do padrão.

Os estudos sobre branquitude nascem da necessidade de análise dos lugares ocupados por pessoas de raça branca em países de colonizados pela Europa (SILVA, 2017), sendo, portanto, compreendida como “resultado da relação colonial que legou determinada configuração às subjetividades dos indivíduos e orientou lugares sociais para brancos e não brancos” (SILVA, 2017, P. 23). Nessa linha de pensamento, a raça branca foi se constituindo e se instituindo como padrão de normalidade a partir do “Outro” que lhe é diferente.

Revisitando as últimas publicações dos/as teóricos/as utilizados para referenciar o conceito de criança, percebemos que, nos últimos dez anos, nos seus respectivos currículos¹³, não existem publicações que versem sobre crianças sob a perspectiva racial. Ainda, dos/as teóricos citados/as, apenas uma delas é pesquisadora vinculada à universidade brasileira, logo existem, nessas referências, contribuições importantes para pensar as crianças enquanto conceito, no entanto essas dizem de um lugar (Europa) e de um modelo de criança (branca) que não são suficientes para dialogar com a diversidade Étnico Racial brasileira. Tal importação teórica se caracteriza como um localismo globalizado.

Os localismos globalizados costumam partir de regiões centrais do globo para as margens, desconsiderando as especificidades locais para as quais são transportadas (TOMÁS, 2011). As crianças não são meras categorias de análise e/ou estudo. Enquanto sujeitos, elas

¹³ Jacinto Manoel Sarmiento, currículo disponível em: <https://www.escavador.com/sobre/369829/manuel-jose-jacinto-sarmiento-pereira>; Manuel Pinto, currículo disponível em: <https://uminho.academia.edu/MPinto>; Ana Lucia Goulart de Faria, currículo disponível em: <https://www.escavador.com/sobre/3791227/ana-lucia-goulart-de-faria>; Natalia Fernandes Soares, currículo disponível em: <https://uminho.academia.edu/NataliaFernandes>

possuem contextos, cores, cheiros, formas, histórias e territórios que, ao nosso olhar, se perdem quando globalizadas. Nesse contexto, estamos entendendo que as crianças, enquanto sujeitos, são constituídas historicamente a partir de diversos elementos presentes nas suas relações sociais cotidianas. Desse modo, a não racialização de todas as crianças tende a criar crianças placebo, ou seja, sujeitos inventados, tendendo a serem traduzidos enquanto brancos para legitimar produções teóricas universalizantes, sob o falso efeito de suprir epistemologicamente as diversidades encontradas aqui, o outro lado da linha. Ainda, as crianças placebo alimentam o pensamento hegemônico de modo a invisibilizar as linhas abissais que subalternizam as crianças negras nos diversos espaços da sociedade. Com isso, defendemos que trazer somente as vozes dos sujeitos subalternizados para as pesquisas não é suficiente, mas trazer os sujeitos, na sua inteireza, dizendo de si, abre-nos possibilidades para incidir sobre o pensamento hegemônico moderno ocidental.

A partir destas configurações teóricas que antecedem este estudo é que anunciamos nossos primeiros achados no campo de pesquisa, embora dialoguem pouco com o mapeamento realizado até o momento, as reflexões realizadas possuem base neles. Desse modo, para pensar as situações vivenciadas no campo de pesquisa não descartamos nenhuma das produções aqui levantadas, pelo contrário, utilizamos delas para tecer outras discussões que nos auxiliem a compreender as tessituras das Relações Sócio-Raciais entre crianças negras e brancas.

3.2 Crianças negras e brancas: algumas afinações

A sociologia da infância começa a ganhar destaque nos estudos de crianças e infâncias nas últimas décadas do século XX, problematizando as teorias deterministas sobre crianças. Assim, a sociologia da infância inaugura estudos que passam a compreender que as crianças são agentes sociais ativos na sociedade, ou seja, as crianças passam a ser compreendidas como “atores capazes de criar e modificar culturas, embora inseridas no mundo adulto” (DELGADO e MULLER, 2005, P. 353).

Os estudos acerca das crianças, tal como aponta De Paula (2014), têm sido construído e consolidado na educação desde a interpretação de Ariés acerca da “invenção da infância” no século XVII. Tão logo, ainda que seja um marco temporal para que as crianças fossem pensadas dentro da estrutura social, vale destacar tal estabelecimento como marco histórico parte de um contexto social europeu específico e que, portanto, diz de apenas uma perspectiva histórica. Ainda, outros/as autores/as, tais como Gélis (1991), Heywood (2004) e Kuhlmann Jr. (1997), localizam também essa discussão por outros tempos. Pois bem, não é nosso interesse redesenhar os caminhos teóricos e históricos que traçam os modos como as crianças foram sendo

percebidas e compreendidas nas sociedades modernas ocidentais em cada tempo histórico, visto que esse exercício já foi realizado por pesquisadores/as, tais como De Paula (2014), Oliveira (2004), entre outros/as. Importa-nos compreender, nesse momento, que as crianças possuem lugar dentro da estrutura social, o que significa dizer que as sociedades modernas ocidentais se organizam pensando também as crianças como parte integrante.

Nesse sentido, as sociedades modernas ocidentais são regidas por organizações sociais e estruturais adultas em que as crianças se encaixam, ou seja, os movimentos realizados para pensar as crianças nas estruturas sociais estão condicionados às necessidades dos adultos. Isso não significa dizer que as crianças não se apropriem desses encaixes sociais adultocêntricos para estabelecer suas próprias relações com a sociedade. Tão logo, implica dizer que as crianças não só se adaptam às estruturas sociais, mas também as compõem interpretando, reproduzindo e produzindo culturas através dos seus processos de socialização (CORSARO, 2011).

Os modos como as crianças são compreendidas nas sociedades modernas ocidentais derivam das construções e contribuições da sociologia da infância, contudo não podemos deixar de destacar que parte dos Estudos Sociais da Infância possuem sua localização enraizada em referenciais eurocêntricos que pouco dialogam com as diversidades de realidades sociais vividas pelas crianças brasileiras (ABRAMOWICZ E OLIVEIRA, 2010). Não é nossa intenção desvalidar quaisquer estudos que nos possibilitaram chegar à compreensão social de criança que temos nesse tempo histórico, contudo nos incomoda a maneira localizada com que as crianças são teorizadas, vejamos que quando pensamos acerca de crianças o recorte geracional é o fator que se sobressai, principalmente porque é o modo como as crianças têm sido traduzidas em documentos que lhes asseguram essa condição social. Assim, internacionalmente, temos que “Para efeito da presente Convenção, considera-se como criança todo ser humano com menos de 18 anos de idade, salvo quando, em conformidade com a lei aplicável à criança, a maioridade seja alcançada antes. (UNICEF, 1989, p. 3)”.

Em âmbito nacional, o Estatuto da Criança e do Adolescente considera criança como sendo “a pessoa até doze anos de idade incompletos, e adolescente aquela entre doze e dezoito anos de idade.” (BRASIL, 1990). Os dois conceitos apresentados expressam no limite etário a marcação do que se considera ou não uma criança, em contrapartida essa transposição exclusivamente geracional é capaz para expressar a criança apenas como uma categoria social, tal como propõe Qvertrup (2010), mas é insuficiente para corporificar os sujeitos que compõem tal categoria. Vejamos que, quando anunciamos a categoria criança, automaticamente realizamos o exercício mental para visualizar esse sujeito interseccionado pelo fator geracional, o que aparentemente nos parece bem eficaz, mas que tende a ser universalizante. Isso porque

visualizar as crianças através da geração condiciona a produzir uma imagem de um sujeito de pouca idade vinculado a uma perspectiva adultocêntrica, sem cor, sem gênero, desvinculado de classe social. A construção social que se faz em torno das crianças é de um sujeito romantizado, bom, assexuado e não racializado, o que se apresenta para nós é que no período de vida destinado à etapa de ser criança esse sujeito estaria isento de quaisquer características que lhes retirassem desse lugar idealizado.

Adiante, a construção ocidental do mundo alinhou nossos modos de pensar de tal forma que temos narrado exaustivamente as histórias dentro de uma linearidade quase que indesviável. Assim, a narrativa histórica contada a partir da Europa Ocidental se constitui como resultado de uma estrutura colonial pautada num sistema de dominação racial. Pois bem, estamos inferindo isso porque compreendemos que existe uma racionalidade hegemônica que se constitui enquanto branca e exerce processos de embranquecimento das populações, tão logo quando transpomos referenciais eurocêntricos para pensar crianças em realidades sociais distintas, reforçamos um padrão de normalidade, que, por sua vez, é racialmente branco.

A colonização enquanto sistema econômico, político e social produziu nas Américas mecanismos de dominação de populações, cuja base se deu pela raça. Além disso, nomeou as novas identidades sociais e geopolíticas, tal qual temos no tempo presente. Desse modo, no que tange às identidades sociais, temos: “Índio”, “Negro”, “Asiático” (antes “Amarillos” y “Aceitunados”), “Blanco” y “Mestizo” (QUIJANO, 2000, P. 1). Já as identidades geopolíticas apresentam-se com as configurações que nos orientam hoje: “América”, “Europa”, “África”, “Ásia” y “Oceanía” (QUIJANO, 2000, p.1). Dessa forma:

Insofar as the social relations that were being configured were relations of domination, such identities were considered constitutive of the hierarchies, places, and corresponding social roles, and consequently of the model of colonial domination that was being imposed. In other words, race and racial identity were established as instruments of basic social classification. (QUIJANO, 2000, P. 5)¹⁴

Atrelada às novas identidades, as relações intersubjetivas estabelecidas entre colonizadores e colonizados demarcavam que aqueles/as que se distanciavam, fenotipicamente, dos europeus eram naturalizados como inferiores. A construção da naturalização da inferiorização racial traz consigo processos de violências sobre os corpos e as subjetividades

¹⁴ Na medida em que as relações sociais que se configuravam como relações de dominação, tais identidades eram consideradas constitutivas das hierarquias, lugares e papéis sociais correspondentes e, conseqüentemente, do modelo de dominação colonial que se impunha. Em outras palavras, raça e identidade racial foram estabelecidas como instrumentos de classificação social básica. (QUIJANO, 2000, P. 5, **tradução nossa.**)

dos povos colonizados. Vejamos que o eurocentrismo está presente desde a racialização dos povos colonizados com intuito de subalternização até a produção deles como não humanos, o pensamento eurocêntrico é material, ideológico e presente nas realidades sociais contemporâneas. Ainda, revisitando a construção da história linear contada pelos colonizadores, faz cada vez mais sentido que a inferiorização e objetificação dos povos colonizados pela raça tenham sido um projeto de modernidade. A racionalidade eurocêntrica é dicotômica, assim, se a acionarmos, podemos compreender tanto a imposição da modernidade europeia quanto o pensamento hegemônico de inferiorização racial dos povos Latino Americanos.

Assim, ao se auto classificarem como “sujeitos”, os colonizadores nos enquadram como seu oposto, ou seja, objetos. A noção de sujeito não só está ligada à capacidade de apreensão e reflexão do conhecimento como também ao reconhecimento de cidadãos de direitos. Ainda, dentro da racionalidade eurocêntrica, a compreensão de sujeito está vinculada à apreensão do todo para a individualidade (QUIJANO, 1998). Nesse sentido, existe uma impossibilidade de pensar os sujeitos, aqui representado pelas crianças apenas por um recorte geracional, uma vez que elas são interseccionadas por raça, gênero, classe, religião e tantos outros marcadores sociais, os quais orientam sua localização no mundo.

Nesse aspecto, ao passo que as crianças brancas são inseridas e/ou contempladas por um padrão de normalidade hegemônica, as crianças negras são deslocadas desse lugar devido a um modo de pensar que é dicotômico. Considerando que as crianças negras e brancas são constituídas a partir dos cotidianos das realidades sociais que estão inseridas e que as crianças compõe a margem nas narrativas históricas (ABRAMOWICZ e OLIVEIRA, 2010), abrir possibilidades de diálogos com referenciais teóricos que compreendam os sujeitos perpassados pela perspectiva racial tende a nos direcionar a outros entendimentos acerca das crianças para além do que já temos produzido.

Tendo por base o exposto até o momento, acionamos um levantamento realizado por Abramowicz e Oliveira (2010) em que as autoras sinalizam trazem resultados de pesquisas sobre Relações Étnico-Raciais em que os sujeitos eram as crianças negras e brancas. Assim, utilizando das pesquisas de Oliveira (2004), Souza (2002), Cavalhero (2000) e Afonso (1995), as autoras evidenciam as diferenças nos tratamentos dados a crianças negras e brancas nos espaços institucionais. Ainda, apontam que as crianças negras e brancas constroem suas relações sociais baseadas na diferença e que isso é anterior à inserção delas nos espaços institucionais. Segundo Dias (2012, p. 189.):

Os saberes da criança sobre o sentido de ser negro ou branco na sociedade brasileira têm origem na família, na educação informal, no ambiente de vida, na experiência

com os pares, nas músicas que ouve, nas revistas e nas propagandas que vê, nas piadas que escuta, nos gestos que identifica, enfim na sua convivência social em diferentes âmbitos e por diferentes meios de linguagem. Assim, a aprendizagem sobre ser negro e ser branco ocorre de diferentes formas para cada criança e começa bem antes da entrada da criança na escola.

Sem querer desresponsabilizar as instituições, destacamos que a construção das Relações Raciais pela diferença responde a uma lógica que é estrutural, ou seja, constituir-se sujeito pela diferença que o/a outra apresenta é um componente basilar pelo qual as sociedades modernas ocidentais se fundam. Tão logo, crianças brancas e negras ocupam lugares sociais distintos e tal fato interfere diretamente nas relações tecidas entre si, os modos como se veem, que são vistas e/ou tratadas nos mais diversos espaços da sociedade (GOMES, 1996). Nesse sentido, pensar as Relações Raciais no Brasil tendo as crianças negras e brancas como horizonte implica evidenciar os modos como os pertencimentos raciais impactam nesses sujeitos.

Assim, as crianças negras crescem dentro de um conjunto de relações raciais que a todo instante tentam subalternizá-las devido a um conjunto de elementos sociais que reafirmam o padrão hegemônico de ser sujeito. Isso porque as crianças negras não escampam dos modos de operação da ideologia racial que acompanha as relações raciais brasileiras. Sobre isso, Abramowicz e Oliveira (2010) afirmam que as consequências afetam as subjetividades das crianças negras e também das crianças brancas, visto que as configurações de possibilidade de construção individual são desiguais e cotidianamente reforçadas. Vale destacar que as crianças e as infâncias negras existem sendo agentes e resistentes nesse processo de se ser sujeito dentro uma estrutura social racializada, e que tem sido explorada mais pelas Relações Sócio-Raciais com as com as crianças brancas do que pela sua própria existência de crianças negras.

Vejamos que não significa ignorar as configurações sociais pelas quais se tecem as relações raciais, mas sim, a partir disso, compreender a agência das crianças negras. Ao dizer isso, acionamos os estudos em diversos campos de estudo que apontam as desigualdades raciais que atravessam as crianças negras¹⁵, a tal ponto que tais crianças têm suas biografias antecipadas.

O conceito de biografias antecipadas tem sido utilizado por Redondo (2015) para discutir a situação das crianças pobres, latino-americanas na argentina, nesse sentido:

La pobreza infantil, las marcas tempranas de la marginalidad y la exclusión determinan destinos y biografías anticipadas (Frigerio, 1992) que ubican a los recién llegados al mundo en una posición de inferioridad y subalternidad desde el inicio. Esta situación es de una enorme gravedad ya que condiciona su existencia desde la cuna.

¹⁵ Ver Rosemberg (1987), Gaudio (2012).

Si partimos de reconocer que la natalidad representa para la humanidad la oportunidad de lo nuevo, de su continuidad y discontinuidad, del milagro, nos dirá la filósofa Hannah Arendt; el hecho de que millones de niños y niñas latinoamericanos nazcan condenados a la miseria se constituye en un reto ineludible para que sea asumido por nuestras sociedades latinoamericanas sin que transcurra un día más. (REDONDO, 2015, p. 155-156)¹⁶

Se transpomos a preocupação de Redondo (2015) para as realidades brasileiras, podemos facilmente inferir que as crianças que possuem suas biografias antecipadas são as crianças negras. Ao fazer essa constatação, cabe-nos questionar o que sabemos das crianças negras para além das relações raciais estabelecidas com as instituições de ensino, a sociedade de um modo geral, professores/as e/ou com crianças brancas. É possível que desloquemos nossas reflexões elaborando produções que fujam da dualidade de pensar as crianças negras e crianças brancas numa relação comparativa?

Nessa linha de reflexão, Redondo (2015) nos dá pistas para, aos poucos, alterarmos as condições sociais e raciais que antecipam as biografias das crianças negras, através da luta por justiça social e racial que contemple presente, passado e que repense o futuro das crianças. Ainda que pareça quase que utópico, realocar as concepções sociais e raciais em que as sociedades encaixam as crianças negras e brancas relacionalmente, tende a contribuir para que, aos poucos, as costuras narrativas que enredam as vidas das crianças negras sejam outras.

Nesse sentido, embora as narrativas hegemônicas insistam na subalternização das biografias das crianças negras, anunciamos que nos deparamos com sujeitos, crianças negras e brancas, que subvertem a racionalidade hegemônica de maneiras ímpares através de resistências cotidianas. Outrossim, os dados que levantamos nos permitem nos debruçar sobre um apanhado de reflexões, tal como apresentamos adiante.

4 ACHADOS, TROPEÇOS E REVIRAVOLTAS

4.1 Da imersão no campo às crianças: questões e reflexões possíveis

Neste espaço nos concentramos em trazer algumas questões levantadas durante a imersão no campo de pesquisa. Para tanto, precisamos dizer das misturas que envolvem essa entrada. As pesquisas trazidas anteriormente já fundamentavam teoricamente a existência desta

¹⁶ A pobreza infantil, os primeiros sinais de marginalidade e exclusão determinam os destinos e as primeiras biografias (Frigerio, 1992) que colocam os recém-chegados ao mundo em uma posição de inferioridade e subalternidade desde o início. Essa situação é de enorme gravidade, pois condiciona sua existência desde o berço. Se começarmos por reconhecer que a taxa de natalidade representa para a humanidade a oportunidade do novo, de sua continuidade e descontinuidade, do milagre, a filósofa Hannah Arendt nos dirá; O fato de que milhões de crianças latino-americanas nascem condenadas à miséria é um desafio inevitável para nossas sociedades latino-americanas assumirem sem mais um dia. (REDONDO, 2015, pp. 155-156, **tradução nossa.**)

pesquisa, contudo não há como dimensionar os sentimentos que envolvem o contato com os sujeitos.

Penso que as misturas de sentimentos e incompreensões são companheiros fiéis durante o percurso do campo de pesquisa, assim anunciamos que entendemos que os sujeitos das pesquisas são guardiões de suas memórias e que tivemos a honra de poder ouvi-los/as narrando suas histórias. Infelizmente, receio não ser possível dimensionar, neste espaço, a complexidade que envolvem o ver, o ouvir o sentir e o conhecer que atravessam as relações estabelecidas com as crianças. Ainda assim, espero que, no ato de traduzir, essas histórias cheguem com aos olhos de quem lê com a mesma intensidade que chegaram aos meus ouvidos em algum momento.

Ao revisitar meus registros iniciais do campo de pesquisa, não encontrei nenhuma informação que me auxiliasse na recuperação de expectativas e/ou hipóteses acerca do meu encontro com as crianças e com a escola. Contudo, recordo-me que, no caminho para a escola, no primeiro dia de contato com as crianças, sentei-me na janela do ônibus e fui tomada por múltiplos pensamentos de insegurança. Todos estavam diretamente relacionados com a possibilidade de eu não encontrar respostas para a pergunta que dá corpo a esta pesquisa. Realizei apenas dois registros nesse dia, nenhum deles era sobre as crianças, em ambos letras coloridas ocupam boa parte da página do meu caderno. O primeiro deles, realizado ainda no caminho para a escola, dizia: “*Meu Deus, eu nem tenho um plano B*”. Felizmente, janelas de ônibus são incrivelmente reconfortantes, e a insegurança acompanhava o movimento das paisagens pela janela: rápido demais para me acostumar.

Quando cheguei à escola, entrei na sala do quarto ano, sem nenhum critério, apenas entrei. As crianças estavam fazendo prova, a professora fez sinal para que eu entrasse e pediu que me apresentasse ao grupo. Feito isso, observei movimentos de uma menina, era Larissa Manuela (branca), convidando-me para sentar na carteira vazia no final da sala. Eis meu segundo registro desse dia: “*Nota mental: Nem tudo precisa ser um drama Hollywoodiano, Pamela!*”

Partilho das incertezas e bagunças do primeiro contato com as crianças para dizer da não linearidade que envolve as relações estabelecidas com os sujeitos da pesquisa. Nos primeiros dias, as crianças queriam estar perto e foi ótimo para que eu conseguisse “respirar” e compreender que não seria necessário pensar em um plano B naquele momento. Experienciar o retorno das crianças a seus afazeres costumeiros poderia ter sido mais um evento desesperador, contudo esse foi o movimento de maior potência na produção de dados. Explico, à medida que o grupo que inicialmente me acolheu foi “desencantando” com minha presença, outros

costumes passaram a fazer parte da minha intervenção no espaço da escola, pois outras crianças passaram a se aproximar.

Dobra de tempo 1: Na escola, apresentação da minha "parceira" de pesquisa.

Passado o momento inicial de tensão, tento me adaptar aos espaços de socialização das crianças. O recreio acaba sendo um território em que muitas informações aparecem. Assim, tenho me posicionado na passagem entre dois corredores de modo que consigo observar o movimento das crianças e elas também conseguem me ver. Aproximo-me da terceira semana dentro da escola e, desde semana passada, Antonia (negra) não sai do meu lado no período do recreio, curiosamente a menina não fala nada, às vezes conversamos sobre um assunto que surge no recreio, mas não é nada que se estende por muito tempo, não passam de três frases trocadas. Não compreendo o que ela faz ao meu lado, mas gosto da companhia. (REGISTRO DE CAMPO, agosto de 2018)

Pois bem, aproximamo-nos do início de outubro e Antonia ainda me intriga, felizmente nós já trocamos mais do que três frases, mas nossas conversas nunca acontecem no recreio. Esses dias resolvi questioná-la:

- Por que você não fica com seus amigos no recreio?
- Porque eu *tô* aqui contigo.

Percebi que o assunto se encerraria por ali como de costume, então continuei em busca do que queria saber.

- Hum. E por que você fica aqui comigo ao invés de brincar com eles/as?

- Ah! Por várias coisas (pausa)... Antes era pra não te deixar sozinha no recreio porque não é legal. Aí agora é porque tu não fala muito, só as pessoas, né?! (A menina ri sozinha)

- Oi?

- Aqui todo mundo vem *conta* as coisas e vai embora... eu fico sabendo de tudo que acontece e ninguém chega aqui “berrando igual louco”. Aaaaa! Aaaaaa! (Imita sons de grito).

Então, numa brincadeira, pergunto:

- Quantos anos você tem? 66?

Dividimos alguns segundos de uma gargalhada divertida e voltamos a ficar em silêncio. Interrompidas por uma ou outra criança contando aventuras de recreio. Quando bateu o sinal, percebi que Antonia não se moveu, ficou ali comigo próxima à parede do

corredor esperando que as crianças se destinassem às portas das salas de aula, quando estava tudo mais calmo, a menina seguiu junto comigo. (Registro de Campo, setembro de 2018).

Trago a experiência anterior para sinalizar que, no fazer do cotidiano, não existe um cronograma exato de atividades, porque estar com os sujeitos envolve muitas variáveis que só poderão ser consideradas a partir do “estar junto”. Em momento algum, antes de me dar conta da sua presença, Antonia estava nas minhas organizações diárias dentro da escola, contudo a menina aos poucos foi compondo a pesquisa junto comigo, fosse pela presença silenciosa ou pelo sussurro de informação que, segundo ela, poderiam me ajudar. Assim, durante todo o tempo que estive em campo, Antonia esteve ao meu lado, mesmo nos dias que não havia estado na sala dela antes do recreio, a menina me esperava. Esse fato que faz com que, embora poucas dobras de tempo evidenciem suas relações sócio-raciais, a menina apareça na maioria dos registros realizados na escola.

Enganamo-nos se acreditamos que nossos corpos não alteram os modos como os sujeitos se colocam nos espaços, pois quaisquer elementos e/ou sujeitos novos já são capazes de reconfigurar toda uma lógica de organização anterior. Essa reconfiguração se aplica a nós pesquisadores/as, pois, ao entrar em campo, estabelecemos uma relação dialógica com os sujeitos, os espaços e as relações que construímos durante esse período. Nesse sentido, ao trazer a Dobra de Tempo 1 como exemplo, evidencio que, por mais que eu não tenha informações do que a menina Antonia fazia no recreio antes da minha chegada, construímo-nos juntas neste processo de pesquisa porque nos afetamos.

Vejam que, quando adentramos em um espaço novo, o sentimento de ser “estrangeiro/a” se alia como parte do processo, assim, a acolhida e o estabelecimento de relações com pares é o que abre portas para nos sentirmos minimamente pertencentes e, nesse sentido, a dimensão do sentir que transpassa nossas histórias enquanto sujeitos não é mensurável. Não é costumeiro que ao fim de um dia preenchamos uma escala numérica e/ou conceitual sobre as experiências vividas no campo de pesquisa justamente porque elas atravessam uma categorização outra que, por vezes, não é nem explicável. Sinalizo que os critérios os quais nos levaram aos dados desta pesquisa são pouco lógicos e/ou rígidos, foram escolhas subjetivas no sentido de que os critérios de estar com uma criança seja na escola, no terreiro, na igreja ou no jogo de futebol basearam-se nas trocas de experiências, nas escutas, nas curiosidades e nas parcerias estabelecidas.

Assim, mesmo tendo uma amostra significativa de possibilidades de sujeitos, ao retomar meus registros, percebo que foi suprimida a um grupo reduzido de crianças que

aparecem mais recorrentemente. Contudo, isso não significa que outras crianças não tenham surgido nas minhas anotações, o que digo é que existe uma potência nas informações coletadas quando a proximidade com os sujeitos é mais estreita, de modo que os dados coletados passaram a ser consequência das experiências trocadas e não só o objetivo de estar junto, o que, por sua vez, requer, entre outros elementos, tempo. Dizer isso nesse momento implica dizer que nossas relações de afetações são dialéticas, em outras palavras, somos sujeitos sociais, somos afetados/as pelo mundo, pessoas, culturas ao mesmo tempo que afetamos. Nesse sentido, Freire utiliza de uma expressão que me agrada a ponto de utilizá-la. O autor fala de “perfilar o tempo” e diz isso dentro de um contexto em que nos evidencia enquanto seres históricos.

Da mesma forma que apenas revisitando as lembranças cotidianas é que me considero capaz de pôr em palavras as experiências que nos possibilitam, minimamente, responder o problema desta pesquisa, oportunizamos dar significado crítico às experiências já vividas, de modo que alterem nossos olhares diante do presente. Ainda, esse acaba por ser um processo frequente no fazer da pesquisa com sujeitos, pois revisitamos constantemente os dados produzidos para, então, pensá-los criticamente. Nesse sentido, penso ser oportuno explorar um pouco mais da experiência enquanto esse conceito. Para tanto, exponho outra situação, e arrisco dizer que foi uma das experiências que mais me marcaram durante o percurso da pesquisa. Assim:

Dobra de tempo 2: Na rua, a caminho da escola.

[A caminho da escola] Estava saindo para a escola e, como de costume, encontrei algumas crianças pelo caminho. Neste dia, encontrei Jardel (negro). Fiquei feliz que nossos caminhos se cruzaram porque na escola pouco conversamos, aparentemente o menino também ficou feliz.

- *Profê!* Tu tá indo pra escola?

- Sim!

- Então vou junto tá?

- Tá bom, fazemos companhia um para o outro, mas eu vou passar pela Mané Vicente, tudo bem?

- ô! Tu faz esse caminho sempre? É mais longe.

- Sempre não, mas dificilmente faço o mesmo caminho todos os dias.

Não realizar o mesmo caminho todos os dias foi uma estratégia para não me sentir sufocada pelas rotinas. Jardel concordou e seguimos nosso caminho por outras ruas. Num determinado momento, avistamos algumas viaturas policiais. Pela minha pouca experiência,

avistar viaturas não geram registros fáceis. Jardel seguiu conversando comigo sobre assuntos que verdadeiramente se apagaram da minha mente devido ao ocorrido. Ao nos aproximarmos das viaturas, percebemos dois rapazes no paredão e um que já estava dentro do carro, nesse momento Jardel já não falava. O menino parou e olhou atentamente para a revista dos rapazes, então fui surpreendida por um grito e uma mochila deixada aos meus pés.

- *Profê. Profê.* É meu irmão, vem comigo.

Peguei a mochila e segui Jardel que atravessou a rua sem se preocupar com a movimentação dos carros. Não havia muito a ser feito, o irmão não respondia as perguntas do menino e os policiais pediam que Jardel se afastasse.

- Não! Solta ele!... Mano, vou falar pra mãe, tá!

A situação toda deixou-me fora do ar, mas perguntei ao policial que observava a ação mais afastado.

- O que houve?

- Operação de rotina.

- Mas são menores de idade?

- Não podemos revelar, senhora. Acho melhor vocês irem.

Tomei Jardel pelas mãos e me abaixei para conseguir conversar com ele.

- Amigo, olha só, eu imagino o que você está sentindo, mas aqui a gente não vai poder fazer nada. Vamos sair daqui e você liga pra sua mãe para contar. Pode ser?

- Não, profê. Lá na escola eles não deixam!

- Eu empresto meu celular, que tal?

O menino concordou, mas só concordou em sair quando meu celular já estava em suas mãos. A todo momento o policial nos observava. Quando estávamos de saída, um dos policiais levava o irmão para dentro do camburão. Para minha surpresa, ao abrir o camburão vi um rosto conhecido, sem camiseta e com hematomas pelo corpo e na cabeça. Talvez tenha sentido o mesmo que Jardel quando meus olhos reconheceram o homem dentro do carro que gritava:

- Prima, liga pro meu pai. Avisa ele!

Recordo-me de estar paralisada, enquanto meu primo gritava e meus olhos não encontravam outro caminho se não o camburão. Foi a vez de Jardel me tirar dali, senti o toque pequeno de suas mãos acompanhados de: “-Vem, Profê, a gente precisa ir embora, lembra?!” Seguimos nosso caminho em direção à escola, boa parte em silêncio. (Registro de Campo, outubro de 2018)

Segundo Freire, a experiência está diretamente imbricada nos cotidianos, nas relações estabelecidas com os sujeitos *no* e *com* o mundo. Para além de um jogo de palavras, a experiência *no* e *com* o mundo se constitui em movimentos muito singulares de alterar a ordem do que é por nós considerado natural/comum. Tão logo, a experiência nos atravessa o corpo, o tempo, a história e nos modifica. Fiori (2005, p.14) nos diz isso quando escreve que “O mundo é espetáculo, mas também convocação. E como a consciência se constitui necessariamente em consciência de mundo, ela é, pois, simultânea e implicadamente, apresentação e elaboração do mundo”.

Assim, a possibilidade de nos modificarmos perante as experiências vividas se liga ao desmonte constante de certezas diante do abrir mão do que está em nós consolidado e que compõe as tessituras dos cotidianos daqueles/as que se aventuram nas grandezas de viver *no* e *com* o mundo. Vejamos que é como um deslocar de sentido que altera nossas percepções, tão logo cabe dizer que cada um desses deslocamentos é singular, no sentido que:

Trata-se de assumir o tempo como medida humana, como História. Cada um dos passos dados – e lembrados – modifica o futuro e, simultaneamente, reexplica o passado. Trata-se de uma postura diante do presente, não se tenha dúvida... “Os ‘olhos’ com que ‘revejo’ já não são os ‘olhos’ com que ‘vi’. Ninguém fala do que passou a não ser na e da perspectiva do que está passando.” (FREIRE, 2003, p.19).

Desse modo, a experiência se constitui como o deslocamento de percepções de mundo através da ação de estar no mundo numa relação direta com os sujeitos e suas histórias, logo as experiências dos sujeitos são ímpares. É tácito que alguns deslocamentos podem ser mais intensos que outros, contudo a essência está no ato do deslocamento, pois é ele que altera nossas concepções e ações diante do mundo.

Nesse sentido, o registro acima conversa pouco com o objetivo desta pesquisa, mas ele cumpre bem o papel de traduzir o que foi a experiência vivenciada com as crianças. Vejamos que eu já havia registrado outras experiências dos modos como a força policial se apresenta naquele bairro, mas essa só se torna uma experiência significativa quando bagunça meus modos de compreensão de estar no mundo e me desafia a dar uma resposta a esse movimento. Segundo Freire (1989, p.40):

Há uma pluralidade nas relações do homem com o mundo, na medida em que responde à ampla variedade dos seus desafios. Em que não se esgota num tipo padronizado de resposta. A sua pluralidade não é só em face dos diferentes desafios que partem do seu contexto, mas em face de um mesmo desafio. No jogo constante de suas respostas, altera-se no próprio ato de responder. Organiza-se escolhe a melhor resposta. Testa-se. Age. Faz tudo isso com a certeza de quem usa uma ferramenta, com a consciência de quem está diante de algo que o desafia.

A exigência de respostas rápidas e/ou padronizadas não é eficaz em situações não experienciadas, e então tendemos a colocá-las em lugares já conhecidos por nós (FREIRE,

2002). Sinalizo que, durante todo esse percurso, a intensidade das experiências vividas com as crianças foi-me entalhando algumas escolhas. As experiências com as crianças, durante todo o processo de pesquisa, ultrapassam e bagunçam meus entendimentos teóricos e de vida até o presente momento. Nesse sentido, alguns deslocamentos desobedecem ao tempo cronológico de feitura desta pesquisa.

Pois bem, sem perder de vista o horizonte desta pesquisa, encontramos um combinado de elementos sociais que poderiam nos auxiliar a responder a nossa pergunta inicial. Assim, a pergunta que nos orienta é *“Em quais situações a raça é acionada, entre pares, como fator de subalternização das crianças negras na escola e no terreiro? E de que forma o racismo se expressa/manifesta nas relações sociais entre as crianças?”* A partir do observado, temos algumas possibilidades que nos auxiliariam a responder essa questão.

Salientamos que a escolha do caminho para realização das análises através de uma categoria em detrimento da outra não implica necessariamente a negligência de dados encontrados no campo de pesquisa, ao contrário, são escolhas teóricas, metodológicas e políticas que dizem dos atravessamentos não lineares das pesquisas com sujeitos. Ainda assim, adentramos na escola, espaço formativo que as crianças são obrigadas a frequentar, e que, portanto, infere diretamente nos processos educativos e na construção identitária das crianças negras e brancas. Consideramos por bem levantar pontos observados na escola nesse período, na intenção de questionar e/ou abrir outras possibilidades de pesquisa, visto que, cronologicamente, não será possível nos deter em grandes análises. Assim:

Dobra de tempo 3: Na escola, conflitos entre Frozen e Antoni

Durante o lanche, Frozen (negra) deu um tapa em Antoni (negro), o menino revidou e a situação se prolongou até o recreio, onde Frozen chamou Antonia (negra) para ajudá-la a bater em Antoni.

As duas meninas encurralaram Antoni em um canto e começaram a bater nele.

Henrique (branco), ao ver a situação, foi à coordenação e relatou o que havia acontecido. Na volta à sala, a professora chama Antoni e Frozen para conversar, afirmando não aceitar qualquer tipo de violência. Nenhuma das duas crianças respondeu as perguntas da professora quanto ao ocorrido no recreio, inicialmente pensei ser um acordo tácito entre ambos.

Professora: - Dois minutos para vocês se resolverem! (e dá as costas para as duas crianças)

Os dois começam a discutir baixinho, mas muito exaltados parecia um jogo de mímica, num dado momento Frozen diz:

- Eu não fiz nada!

Antoni: - Ah, não! Meu Deus! (O menino parecia incrédulo com o que ouvia de Frozen. Esbravejava com o corpo, ainda em baixo tom) Você me bateu!

Frozen: Ninguém vai acreditar em você!

Antoni começou a ficar nervoso e diz:

- Eu posso chamar o Carter (branco), ele viu, ele viu!

A professora volta e pergunta se as crianças já se resolveram, Frozen afirma que sim, Antoni que está de cabeça baixa pede desculpa e os dois entram para a sala. Quando voltamos à sala, Antoni segue resmungando e eu observo. O menino me diz:

- Aaaaa não Profê, assim não dá cara (pausa longa) tudo sou eu... e eu faço um monte de coisa, mas essa menina é uma mentirosa! Meu Deus, cara. Nem dá vontade de vim mais pra escola.

- Ué, e por que você não falou nada?

- Pra quê? Eles nem vão querer me ouvir.

- E como você sabe disso se não falou nada?

- Ai... Prof... é porque tu não vê, mas é sempre assim. (Registro de Campo, setembro de 2018).

A dobra de tempo 3 apresenta duas crianças negras, numa situação um tanto emblemática, portanto gostaria de dizer um pouco mais sobre Frozen e Antoni. A menina Frozen possui uma estrutura física bem pequena, magra e está sempre cercada de outras meninas (brancas) que desejam estar junto dela no recreio e, no conjunto dessa composição, a menina está sempre bem alinhada, cabelos, roupas, material escolar. Ainda, Frozen carrega um óculo de sol cor de rosa para todo canto e, volta e meia, olha para os/as colegas por cima dos óculos com um breve balançar de cabeça afirmando: *“Eu sou uma Barbie, tá!”*. Gostaria de conseguir trazê-la para cá com a mesma riqueza de detalhes que a menina traz consigo, infelizmente minhas relações com Frozen não foram tão estreitas, mas todos os dias, sem exceção, pegava-a olhando atentamente na minha direção por cima dos seus óculos,. Quando nossos olhares se encontravam, um semblante de desdém brotava em seu rosto, quando não me mostrava a língua e/ou afirmava *“Eu acho que não gosto de você!”*. Era curiosamente engraçado visto que essas situações só aconteciam dentro da escola porque, nas ruas do bairro, quando nos

encontrávamos, Frozen vinha para me abraçar, conversávamos até que nossos caminhos se desencontrassem.

O menino Antoni, por sua vez, virou meu parceiro de caminhadas, tornamo-nos vizinhos, logo o contato com ele era mais frequente. Ele tem um jeito curioso de ver a vida, sempre tem estratégias para lidar com as situações cotidianas. No período em que estive em campo, Antoni bateu “ponto” na coordenação pedagógica durante o recreio. Na maioria das vezes que acompanhei, o motivo era uma bolinha de tênis verde que trazia para jogar futebol no intervalo. Pois bem, apresento um pouco mais dessas crianças em específico porque penso que dizer delas nos auxilia a desvendar o enredo entre Antoni e Frozen. Vejamos, ambas são crianças negras e, em diversas situações observadas, Frozen aciona a raça como recurso para livrar-se de um “problema”, não por acaso esse recurso só era acionado com crianças negras que possuem fenótipos bem demarcados.

Vejamos que a apropriação dos códigos de hierarquização racial não são exclusividade das crianças brancas, de modo que crianças negras de pele clara também se utilizam desse mecanismo como forma de legitimarem sua existência na escola. Dizemos legitimação porque o crivo da existência neste lugar perpassa por uma relação de poder social (adulto) e racial (branca), de modo que passar por esse crivo assegura certa estabilidade diante de situações de conflito entre pares raciais.

Enfatizamos isso pelo entendimento de que o modo como Frozen se comporta dentro da escola, estando sempre bem alinhada atrelada aos seus fenótipos, garante a ela condições de branqueamento (AZEVEDO, 1975), assegurando a menina um status social diferenciado das demais crianças negras. Assim, podemos inferir que Frozen já compreendeu a lógica de operação do racismo dentro da escola e se põe num lugar de distanciamento das demais crianças negras propositalmente para que não seja lida como tal. Contudo, as ações da menina de se pôr em uma relação de poder se limitam à interação com outras crianças negras. Nesse sentido:

a produção social da anormalidade, em especial o racismo, se configura como um sistema de opressão e produção sistemática de discriminações e desigualdades que, mesmo permitindo que estes sujeitos vistos como anormais operem este sistema, não o transformam em beneficiários deste sistema (JESUS, 2018, p.15)

Assim, mesmo que Frozen tenha encontrado estratégias que a tirem do foco em alguns momentos, suas ações diante de outras crianças negras estão diretamente ligadas à lógica de operação do racismo. Ainda, Antoni nos chama atenção para uma regularidade com que as subalternizações o atingem, ao mesmo tempo que anuncia que o ato de não confrontar as ações de Frozen, mesmo estando certo, caracteriza-se como uma escolha de não querer enfrentar outra

batalha para tentar validar sua fala. Recebo essa atitude do menino como a constatação do que pesquisadores/as como Rosemberg (1990;1999) Cavalleiro (2005), Carvalho (2004) dizem sobre as peculiaridades das discussões de gênero e raça na escola em relação aos meninos negros.

O imaginário construído sobre os meninos e meninas derivam da imposição de papéis sociais de gênero. De modo geral, quanto mais os sujeitos se aproximam da feminilidade ou masculinidade, características dos seus respectivos gêneros, maior a possibilidade de enquadramento dentro da escola e/ou na sociedade. Os estudos de Carvalho (2004) apontaram que, dentro da escola, as imposições normativas de gênero são fatores que incidem diretamente nas relações estabelecidas pelas crianças, tanto na relação adulto-criança, quanto criança-criança. Nesse sentido, quando voltamos ao ocorrido entre Frozen e Antoni, existe uma performance em torno da menina, vejamos que na relação entre pares a menina assume o comportamento transgressor à feminilidade imposta a seu gênero quando se envolve em situações de conflito com outras crianças. Ao mesmo tempo que, na relação adulto-criança, Frozen utiliza desse enquadramento de gênero como possibilidade de passar despercebida em situações que a comprometem, tal como a exposta na dobra de tempo 3.

Com isso, salientamos que as crianças não só compreendem as dinâmicas das Relações Sócio-Raciais, como também exercem comportamentos distintos quando estão na presença de adultos. Tão logo, fica explícita a compreensão de ambas as crianças em torno do que lhes é socialmente permitido. Vale destacar que, nesse jogo com as imposições de gênero, a raça entra na composição expondo estereótipos acerca do menino negro. As pesquisas têm mostrado as discrepâncias nos modos como os meninos negros estão expostos dentro da escola, de modo que o enlaçamento de gênero e raça expõe esses meninos, ao passo que também os coloca em desvantagem constante dentro da escola (e não só).

Não por acaso, temos o exorbitante aumento do número de mortes violentas dos jovens negros no Brasil, o que, em dados estatísticos, significa que aproximadamente 71,5% dos jovens com idades entre 15 e 29 anos mortos em 2018 eram pretos ou pardos (IPEA, 2018). Nesse sentido, aceitar a condição imposta por Frozen não significa desistência, mas, talvez, uma escolha, já que na situação, mesmo que contextualizada, advoga contra o menino negro. Por hora, Antoni nos denuncia as batalhas cotidianas dentro da escola para que meninos negros sejam vistos para além de seus estereótipos sociais histórico.

Assim, percebo que Antoni não está dando as costas ao acontecido, mas talvez esteja reconhecendo as possíveis limitações institucionais de suas resistências. Assim, permitimos-nos dizer que a branquitude dentro das escolas coloca a educação das crianças negras no lugar

do não direito. Quais os diferentes impactos da operacionalização da branquitude frente às trajetórias escolares e às perspectivas de vida das crianças negras?

Não poderíamos deixar de destacar as relações estabelecidas entre crianças e professores dentro da sala de aula, visto que elas influenciam diretamente nos modos como as crianças relacionam-se entre si. Pois bem, após a aprovação da Lei 10639/03, uma série de pesquisas tematizou a formação docente e os impactos nas relações sociais estabelecidas entre docentes e estudantes dentro dos cotidianos escolares como reforço do racismo nas escolas, de modo que existe uma vasta produção acerca desse assunto, como aponta o estado da arte produzido por Coelho (2018) e Silva (2018).

Contudo, salientamos a importância de retomar essa questão no intuito de evidenciar os modos como a postura docente diante de conteúdos escolares em que as Relações Étnico-Raciais são foco impacta, diretamente, nas relações estabelecidas entre crianças negras e brancas nos espaços de socialização com pouca ou nenhuma presença de adultos. Destaco que não encontrei barreiras significativas quanto a minha presença nas salas de aula, como já mencionado anteriormente, o mesmo não pode ser dito acerca do tema que compõe esta pesquisa.

Dentro da escola, constituí-me enquanto pesquisadora, e essa postura era mantida frente aos docentes, ao mesmo tempo em que realizei movimentos para que as crianças não me olhassem da mesma forma que olham para seus/as professores/as, e que será profissionais não reagissem negativamente a minha presença, logo foi um constante caminhar em uma corda bamba. Digo isso porque, dentro dos movimentos dos adultos na instituição, existem certos constrangimentos que sinalizam as hierarquias entre adultos e crianças, de modo que os/as adultos necessitam confirmar essa assimetria. Assim, em diversos momentos, quando as falas de professores/as e/ou outros/as profissionais da escola se voltavam contra as crianças, necessitei fazer escolhas que não prejudicasse as conquistas cotidianas com as crianças. Vejamos, não se trata apenas de posições políticas e/ou epistemológicas distintas, mas de ações que, naquele instante, poderia pôr em risco todo um processo metodológico de pesquisa construído. Explicito alguns desses momentos:

Dobra de tempo 4: Na escola, o caminho entre uma sala e outra.

Em um dos momentos de transição entre uma sala e outra, estava organizando meus pertences e as crianças começaram a manifestar desejo de que eu ficasse mais tempo. O agito do grupo moveu a professora a responder com uma entonação de voz um pouco mais potente:

- A Pamela vai embora porque não aguenta mais vocês, né Pamela? No mesmo instante diversos pares de olhos aguardavam uma resposta minha e a professora uma confirmação. Cauê (negro) pergunta:

- É verdade, Pamela? Tá indo embora por causa da gente?

- Não! Eu preciso estar em outra turma agora, mas amanhã eu volto.

A professora me leva até a porta acompanhada de algumas crianças, um pouco desconfortável, e insiste:

- Você já viu uma turma pior do que a minha?

Já saindo, quase que fugindo, eu respondo:

- As crianças são muito legais, mas eu te entendo. (Registro de Campo, setembro de 2018).

Dobra de tempo 5: Sala do quinto ano, conflitos com a orientação escolar

Cheguei no quinto ano e a orientadora educacional estava falando sobre a importância do uso do uniforme e salientando a sua obrigatoriedade. Suas falas atravessavam legislações e que, por vezes, na minha concepção, feriam os direitos das crianças. Permaneci observando, pois minha compreensão era também de que esse comportamento fazia parte das estratégias adotadas pela escola para assegurar o uso do uniforme. Meu olhar estava fixo em algum monte, mas ao mesmo tempo vago. Até que a fala da profissional se dirigiu a mim.

- A Pamela sabe do que estou falando, lá na universidade que ela estuda eles também dizem isso, somos todos iguais e por isso devemos usar o uniforme conforme está nessa lei aqui (aponta para um punhado de folhas encadernado que segurava).

Fui pega de surpresa pelo rompimento dos meus devaneios, pensei em manter o silêncio, mas existia uma necessidade de resposta, pois o grupo todo permaneceu em silêncio comigo. Foram poucos segundos, mas pareceram horas, respondi:

- Então, eu não conheço esse documento.

A profissional seguiu com sua fala sobre o uniforme. (Registro de campo, outubro de 2018).

Intriga-nos que as relações entre adultos e crianças é por si só desigual, ainda assim a necessidade de reafirmação desse lugar de poder foi evidenciada em diversos grupos. Além disso, nas duas situações apresentadas, a minha fala foi acionada para confirmar e/ou legitimar as ações propostas pelas professoras e, em ambos os momentos, percebi os movimentos das

crianças que também aguardavam minha posição. Na situação dois, por exemplo, além das minhas discordâncias profissionais, existia ali outro fator a ser ponderado: a universidade. O meu vínculo com a universidade foi acionado para legitimar uma fala, vejamos, a relação escola e universidade vem sendo tensionada há algum tempo, fato que leva a universidade a ser considerada o “local” onde o conhecimento é produzido teoricamente e a escola onde a prática se faz presente. A difusão desse pensamento que dissocia teoria e prática se fundamenta nas distâncias entre as instituições, de modo que a minha resposta em modo escape, manteve minha relação com as crianças “segura”, contudo existe a possibilidade de ter reforçado tal distanciamento.

No que tange diretamente às relações sócio-raciais, fazemos destaque para os modos como as posturas docentes impactam diretamente na constituição positivada frente à temática. Considero oportuno classificar a raça como “o assunto proibido” entre adultos, visto que as discussões em que a raça estava pautada tendiam a serem abafadas com a mesma velocidade que apareciam.

Dobra de tempo 6: Sala do quinto ano: Aula de história.

A aula de história era sobre a escravidão no Brasil, por um breve momento fiquei contente por estar naquela sala. No decorrer da explicação, a professora foi banalizando os acontecimentos desse período histórico. As crianças participaram muito, as mãos levantadas pipocavam na sala de aula, até que uma criança pergunta:

- Professora, mas, se a escravidão não acabou, o documento da Princesa Isabel não valeu de nada?

- Sim, valeu. Mas é claro que as coisas evoluíram. Quem sabe bastante sobre negros é a Pamela. Eu nem sei se estou falando coisas que ela concorda, mas eu nem ligo também.

Fui pega de surpresa pela posição da professora que não deixou possibilidade para que eu participasse. A aula seguiu e uma série de informações errôneas foram surgindo, tais como: “Quilombos não existem, o morro do quilombo é só uma homenagem a um quilombo de muito tempo atrás”; “A escravidão ela não acabou porque as pessoas ainda precisam trabalhar para se manter, só é diferente agora”; “O racismo até existe, mas é só não dar bola”.

Confesso que não estava esperando ouvir aquelas palavras, a discussão migrou consideravelmente para violência contra as mulheres e não me recordo qual foi a válvula que alterou o percurso. Num dado momento, a professora pergunta:

- Você sabe, Pamela, como funciona a lei Maria da Penha?

Fui pega de surpresa novamente, visto que há minutos minha participação havia sido vetada. Expliquei minimamente o que sabia e fomos interrompidas pelo horário que daria início ao recreio.

Em outro momento, já no recreio, os meninos Vinicius (branco), Iuri (negro) e Otávio (negro) jogam cartinhas como de costume, eu e Antonia (negra) observamos, mas sem interagir. Num dado momento, Iuri solta a seguinte pergunta:

- Será que alguém me compraria hoje (pausa) se a gente ainda existisse escravidão?

A pergunta chega aos meus ouvidos como um golpe, mas não intervenho, só me aproximo lentamente para ouvir melhor. Otávio responde:

- A gente não vai ser vendido, cara, relaxa.

- Mas quanto será que pagariam pela gente?

O menino fala em tom mais tranquilo, meio que em deboche. E continua ...

- Han. Han. Eu acho que uns cinquentinha.

Os meninos riem. E o jogo segue. (Registro de Campo, setembro de 2018)

Os estudos acerca da formação docente e Relações Étnico-Raciais têm apontado que a falta de formação é o principal motivo para as dificuldades de abordagem de tais conteúdos em sala de aula. Contudo, insisto que, passados mais de quinze anos da aprovação da Lei 10.639/03, a falta formação docente não se configura mais como um argumento sólido para justificar o não cumprimento da referida lei. A dureza para abordar esse assunto pauta-se no entendimento de que existe um conforto proporcionado pela branquitude que enferruja as engrenagens em prol do cumprimento da lei. Gomes & Jesus (2013) ressaltam, em uma pesquisa realizada nacionalmente, que a Lei 10.639/03 se efetiva a seus modos dentro das escolas caminhando cada vez mais para aperfeiçoamentos, fato que necessita ser evidenciado, pois entre o tempo da feitura da lei e sua aplicabilidade existem uma série de desdobramentos. Contudo, o que levantamos aqui é que comportamentos, como os ressaltados na dobra de tempo 6, evidenciam descuidos para com os direitos das crianças negras dentro da escola, como também tendem a corroborar com a manutenção dos códigos de hierarquização racial dentro das escolas.

Assim, mesmo diante do reconhecimento de que a temática da aula versava sobre transversalidades do meu tema de pesquisa, não houve espaço para eu me posicionar e/ou expor qualquer informação diferente da que estava sendo ensinada. Ainda, em outros momentos da

aula em que as perguntas das crianças estavam diretamente ligadas a gênero e/ou violência minha posição foi acionada, desse modo me permite inferir que o desconforto está dado quando a possibilidade de um pensamento que confronte a naturalização da hegemonia branca que se faz presente.

As aberturas e os cerceamentos dizem dos movimentos da branquitude frente à efervescência dos debates sobre raça, permitindo-nos questionar se, caso o tema da minha pesquisa fosse outro, o cerceamento teria de fato acontecido? Pois bem, longe de querer culpabilizar os/as docentes e ao mesmo tempo que não abrindo mão de chamar a responsabilidade social deles/as e da instituição escolar, chamamos atenção para os impactos causados pela exposição de conteúdos enviesados exclusivamente por uma racionalidade hegemônica que reforçam estereótipos acerca das identidades raciais dos sujeitos.

A prática docente se constitui como um elemento fundamental no combate da naturalização de discursos carregados de preconceitos raciais (TUONO E VAZ, 2017), de modo que a negação de deslocamentos docentes frente à naturalização de práticas racistas atravança processos para uma educação antirracista. Se pegarmos a dobra de tempo 6, em nenhum momento Vinicius, menino branco, desviou atenção do seu jogo, pois a narrativa racial apresentada minutos antes do recreio pressupõe a subalternização de corpos específicos, expondo lugares socialmente confortáveis às estéticas brancas. Sobre isso, o estudo de **Cardoso** (2018) aponta reflexões acerca das ações docentes e institucionais que têm fortalecido a identidade branca como normativa, fazendo com que as crianças brancas sejam estimuladas a usufruírem do privilégio branco.

Ainda, segundo **Cardoso** (2018), o desejo e/ou a necessidade de estar entre semelhantes se faz presente nas relações pessoais cotidianas através da exaltação de qualidades estéticas e subjetivas das crianças brancas, tal fato foi conceituado pela referida autora como paridade racial. A paridade racial se estabelece a partir do reconhecimento racial de pares que consolidam uma das formas de expressão da branquitude dentro das instituições. Para materializar o conceito, a autora elege quatro pontos de análise “1) negação do pertencimento racial das crianças negras, 2) preferências pelas brancas, 3) estereótipo ao representar o negro, e 4) o silêncio tático e a representatividade hegemônica materializada (CARDOSO, 2018, p. 146)”.

Compreendemos a linha de pensamento de Cardoso (2018), contudo apresentamos discordância conceitual devido à defesa da impossibilidade de existência de paridade racial nas relações estabelecidas entre sujeitos brancos e/ou entre sujeitos negros. Para tanto, baseamos nos estudos decoloniais em que apontam a raça como uma das principais categorias de

hierarquização e subalternização dentro da geopolítica no eixo norte e sul global. Nesse sentido, estudos como os de Crenshaw (2002) assinalam que os sujeitos são transpassados por mais de um eixo de subalternização, de modo que, se vivemos em sociedades patriarcais, cisheteronormativa e racistas, apenas a raça não é suficiente para compor análises acerca das relações estabelecidas entre sujeitos racialmente distintos.

Levando para o sentido literal da palavra “paridade”, encontramos o seguinte significado: “1 Qualidade ou característica do que é par ou igual; igualdade. 2 Qualidade de ser parecido, semelhante; aparência, semelhança.” (FERREIRA, 1993, 406). Para legitimar a paridade racial entre sujeitos brancos, por exemplo, haveria a necessidade de uma disputa racial que pudesse pôr em questão a racialidade hegemônica. Ainda, considerando os recentes estudos de Schucman (2012), o pensamento hegemônico dificulta a condição dos sujeitos brancos entenderem seus corpos como racializados. Motivo que nos faz questionar o conceito de paridade racial. Ainda, considerando que as relações estabelecidas entre crianças e adultos são regadas também por assimetrias de poder socialmente legitimadas, a ideia de paridade racial nos é conflituosa, uma vez que, mesmo inferindo outras categorias sociais, tais como classe e gênero, por exemplo, a paridade não se efetivaria devido à assimetria de poder entre adultos e crianças.

De todo modo, dentro da lógica de pensamento utilizada por Cardoso (2018), podemos inferir que talvez exista um pacto de normatividade ao invés de uma paridade racial.

Vejam, a ideia de pacto não envolve necessariamente uma noção de racialização coletiva de pessoas brancas por elas próprias, mas permite dizer que sujeitos brancos reconhecem a cultura hegemônica que os favorece, sendo, portanto, tácita a marcação daqueles/as que se constituem como os/as outros/as dentro dessa hegemonia. Nesse sentido, o preterimento das crianças negras por parte das professoras, como aponta Cardoso (2018), dentro da noção de pacto de normatividade, está ligada à manutenção da branquitude através do reconhecimento do/a outro/a. Nessa alteração conceitual, a paridade entre sujeitos brancos não está posta, visto que o critério para acionar o pacto de normatividade é racial, mas não só, já que a busca pela normatividade pode ser acrescida de outras categorias sociais.

Frente a isso, lançamos possibilidades reflexões e/ou pesquisas que nos possibilitem adentrar ainda mais nas tessituras que compõem o campo das Relações Étnico-Raciais e dos estudos com crianças negras e brancas. Nessa intenção, daremos corpo às análises a partir das categorias por nós elencadas para responder nossas perguntas iniciais de pesquisa: *Em quais situações a raça é acionada, entre pares, como fator de subalternização das crianças negras*

na escola e no terreiro? E de que forma o racismo se expressa/manifesta nas relações sociais entre as crianças?

Quadro 2: Abrindo os caminhos - Ponto de Maria Mulambo do Lixo

Quem não lhe conhece, vai lhe conhecer!

Quem não lhe conhece, vai lhe conhecer!

Ela é Maria Mulambo, com muito prazer!

Ela é Maria Mulambo, com muito prazer!

Ela nasceu do lixo, na boca da lixeira.

Ela nasceu do lixo, na boca da lixeira.

Ela é Maria Mulambo e não é de brincadeira.

Ela é Maria Mulambo e não é de brincadeira.

É maloqueira, é da lixeira, ela é da pá virada!

É maloqueira, é da lixeira, ela é da pá virada!

Ela é Maria Mulambo e não me deve nada.

Ela é Maria Mulambo e não me deve nada.

É do luxo ao lixo, é do trapo ao pó.

É do luxo ao lixo, é do trapo ao pó.

Ela é Maria Mulambo, ela é farrapo só.

Ela é Maria Mulambo, ela é farrapo só

(Laroiê, Maria Mulambo!)

Fonte: Thiago D'Silva (compositor).

Figura 16: Maria Mulambo do Lixo.



Fonte: Produzido pela autora, 2019.

Dobra de tempo 7: Terreiro, recepção das Iabás, das crianças e da Mãe de Santo.

Foi a primeira vez que fui ao terreiro à convite da Nick (negra). Quando eu cheguei, a sessão já havia começado. O toque do tambor era alto e pulsante. Sentei-me em uma das cadeiras da assistência e me detive a observar. Confesso que estava apreensiva por estar naquele espaço como pesquisadora. Quando me avistou, Nick correu o salão, abraçou-me, mas logo voltou para seu posto em frente ao altar. Durante um dos pontos cantados para as Iabás, Iemanjá veio na minha direção. Eu estava completamente perdida, mas com um olhar da mãe de Santo da casa fui guiada em direção do que deveria fazer. Naquela noite, compreendi o que significa ser salva por uma Orixá e nada do que eu escreva aqui será capaz de explicar, com a riqueza de detalhes que merece, o que experienciei. Já no intervalo, enquanto os/as médiuns conversavam, sentei-me em uma das rampas de acesso a casa, bem no cantinho, na vã esperança de processar a quantidade de informações que tinha nos minutos que me restavam. Estava sentada com a cabeça entre os joelhos, não me recordo se havia um pensamento insistente ou não, mas penso que eu poderia ser facilmente categorizada como a personificação do desespero. Estava esperando que a qualquer momento iria aparecer alguma câmara escondida pra me dizer que era uma dessas “pegadinhas” televisivas. Pesquisar em contato com sujeitos nos move tão rápido que nos faz duvidar até do que nossos olhos testemunham, é incrivelmente bom, mas também cansa, esgota, dói, desloca... e tudo isso em intervalos muito curtos, quando não ao mesmo tempo, o que nos dá direito a alguns segundos do tempo cronológico para tentar pôr as ideias em lugares conhecidos. Eu não sei quanto tempo passou, mas meus devaneios foram interrompidos pelo sino que chamava os/as médiuns para o retorno da sessão. Quando levantei a cabeça, estava cercada por três crianças: Nick (negra), Patrícia (branca) e Priscila (branca). Não sei quanto tempo estavam ali, mas estavam. As meninas voltaram para dentro do terreiro e fui logo atrás. No caminho até lá, recebo três tapinhas leves nas costas, era Mãe Cláudia de Ogum, dei um sorriso de canto que foi retribuído com palavras não esperadas:

- É... Eu não sei o que você procura, mas sua resposta vem desse chão (fazendo movimento com os pés). Seja bem-vinda, minha filha! (Registro de Campo, agosto de 2018)



O sinal sonoro que abre a escola abre também o terreiro. O Exu que está nos terreiros está também nas escolas. Assim, abrimos este capítulo brincando com a música interpretada pela cantora brasileira Elza Soares, que realiza a crítica da presença exclusiva do Deus cristão nas escolas e a produção das inexistências das entidades pertencentes às religiões de Matriz Africanas, na letra representados por Exu. Nesse sentido, a partir das nossas experiências, afirmamos que Exu está no ambiente de ensino e, portanto, pedimos licença e abrimos nossas análises com um ponto para Maria Mulambo do Lixo, exu mulher, para que se faça presente também aqui e que, tal qual acontece nos terreiros, possa abrir nossos caminhos.

Destaco que estar com essas crianças negras e brancas fora do espaço da escola, mais especificamente nos terreiros, é uma escolha epistemológica, política, mas é também pessoal. Embora a incidência intensa das religiões nos registros de campo tenham sido um critério de escolha para analisarmos as situações, os aspectos políticos não podem ser descartados.

Em 2018, foram registrados 38 ataques a terreiros no Brasil, ainda, o Centro de Promoção da Liberdade Religiosa e Direitos Humanos (CEPLIR) apontou que 63% dos casos de intolerância religiosa¹⁷ são exclusivos das Religiões de Matriz Africana. Assim, no cenário político atual, existe uma disseminação do ódio a alguns grupos sociais específicos, logo abordar a percepção das crianças negras e brancas a partir das Religiões de Matriz Africana tende a ser uma estratégia de visibilização e fortalecimento delas. Tão logo, adentrar nos terreiros com as crianças, estando também na escola, revela gritos de existências e de resistências que perpassam pelas lutas diárias desses sujeitos que me desafiaram a traduzir tais experiências para o meio acadêmico. Talvez, seja esse um desafio da Pedagogia Decolonial, realizar o movimento inverso, uma produção desobediente, que se configura em traduzir os gritos dos sujeitos para que eles adentrem a espaços de produção de conhecimento não como meros objetos de análise, mas como alternativas possíveis de desbravarmos outras maneiras de existir.

Assim, sinalizamos que, para existir de outros modos, faz-se necessário reconhecer vida nos mais diversos espaços. Desse modo, recorro à dobra de tempo 7 para inferir que as experiências estabelecidas com a produção do conhecimento durante a feitura desta pesquisa ultrapassam as fronteiras da racionalidade puramente humana. Costumeiramente, limitamo-nos a tomar por conhecimento válido somente aquilo que é passível de ser explicado e/ou classificado, contudo a dobra de tempo 7, acoplada com uma série de outros acontecimentos a

¹⁷ Enfatizamos que temos discordância do conceito de intolerância religiosa por compreender que este dialoga com a ideia de concessão com aquilo que se diferencia da cultura branca, moderno, ocidental. Nesse sentido, exploraremos mais adiante o conceito de racismo religioso.

serem apresentados no decorrer deste texto, anuncia gretas pelas quais os conhecimentos circulam.

Ao pensar a composição organizacional das nossas análises, tomamos emprestado o movimento dos Orixás e Entidades nos terreiros para expor o modo como visualizamos nossos entendimentos. Assim, quando estão no plano terrestre, dentro dos terreiros, antes de qualquer interação com os que podem estar presentes, os/as Orixás e Entidades realizam uma sequência de movimentos para saldar os assentamentos¹⁸ da casa. Ao observar esses movimentos, conseguimos perceber que eles obedecem a uma lógica hierárquica, mas não no sentido de maior ou menor importância, e sim em um reconhecimento simbólico de cada assentamento, tão logo, nem todos os assentamentos são saudados da mesma forma.

Utilizamos os movimentos dos terreiros para metaforizar o que pesquisadores/as têm elaborado acerca dos modos como os conceitos que tangenciam as realidades sociais dos sujeitos os impactam de maneiras distintas a depender do ponto que decidimos analisar. Nesse sentido, demarcamos a impossibilidade de analisar os dados produzidos distantes do conceito de interseccionalidade proposto por Crenshaw (2015). A referida autora nos instiga a pensar as opressões sociais através de um modelo de sistema que se cruzam, de modo que sujeitos podem ser atingidos por mais de um ponto deste cruzamento a depender da sua localização social. O conceito de interseccionalidade foi apresentado por Crenshaw, em 1989, para demarcar os diferentes modos com que as opressões atingiam as mulheres negras nos Estados Unidos (AKOTIRENE, 2018).

Embora o conceito tenha sido desenvolvido pensando sua aplicabilidade no âmbito jurídico, mais especificamente no campo dos direitos de mulheres negras, ele tem sido transposto para diversas áreas do conhecimento. Nesse sentido, exige-nos um pouco mais para que não percamos a essência do conceito. Nas palavras da autora, a interseccionalidade é entendida como:

A conceitualização do problema que busca capturar as consequências estruturais e dinâmicas da interação entre dois ou mais eixos de subordinação. Ela trata especificamente da forma pela qual, o racismo, o patriarcalismo, as opressões de classe e outros sistemas discriminatórios criam desigualdades básicas que estruturam posições relativas as mulheres, raças, etnias, classes e outras. Além disso, a interseccionalidade trata da forma como as ações políticas específicas geram opressões que fluem ao longo de tais eixos, constituindo aspectos dinâmicos e ativos do desempoderamento (CRENSHAW, 2002)

¹⁸ Os assentamentos são confeccionados pelos dos/as zeladores/as tendo como referência os seus respectivos Orixás e Entidades, estes possuem função de criar pontos de proteção, descarga e irradiação de energia dentro do terreiro. Os assentos são sinalizados por pontos riscados no chão. Informações concedidas por Mãe Cláudia de Ogum.

Assim, não é possível pensar interseccionalidade sem articular a localização estrutural dos sujeitos, acionando, portanto, suas identidades sociais. Compreendendo que os processos de esvaziamentos dos rótulos impostos às identidades acontecem em passos lentos, a interseccionalidade nos serve como uma “lente analítica” (AKOTIRENE, 2018, p.58) sobre o modo como os marcadores sociais inferem nos sujeitos.

Por esse motivo, o conceito de interseccionalidade nos é tão caro na composição da análise das realidades sociais, vejamos que, diante dos contextos que temos, não é possível analisarmos os dados produzidos de maneira linear. Ainda que acessemos as Religiões de Matriz Africanas por meio das crianças, elas são também inseridas dentro de marcadores sociais de raça, classe e gênero que as localizam estruturalmente em condições de opressões diferentes. Nesse sentido, transpassaremos esse conceito por nossas análises na intenção de que amplie nossos entendimentos acerca dos dados trazidos pelas crianças.

4.3A verbalização: a religião como potencializadora das Relações Sócio-Raciais

Durante esse percurso de campo, percebemos que as crianças negras e brancas possuem elaborações bem delineadas acerca dos modos como o pertencimento religioso é motivo de tensão nas relações que estabelecem nos cotidianos. Tais percepções foram observadas de maneiras distintas nos terreiros e na escola: as crianças negras e brancas pertencentes a terreiros, ainda que não sejam das mesmas turmas, possuem estratégias comuns de resistência. Ainda, observamos que a curiosidade em torno das Religiões de Matriz Africana chegava como um incômodo às crianças negras e brancas pertencentes a terreiros. Assim, a produção do silêncio frente aos questionamentos curiosos dos/as colegas se apresentou como um mecanismo de resistência dentro da escola.

Dobra de tempo 8: Sala de aula, 3º ano.

Nick estava empolgada porque eu iria acompanhá-la até em casa e ficou espalhando para os colegas - ultimamente isso tem sido bastante disputado, a menina seguia repetindo para todos/as:

- A Pamela vai lá na minha casa.

A pergunta que se seguia era:

- É verdade, prof? Você vai lá?

Às vezes eu assentia, outras nem dava tempo porque Nick me interrompia

- Sim, ela vai. Ela é amiga da minha mãe e o tio dela também.

Num desses momentos, Antônia me perguntou:

- Você já foi na casa da Nick?

- Sim, algumas vezes.

- E conhece a mãe dela?

- Sim, nós éramos vizinhas, conheço faz tempo.

- E a casa dela é de dois andares?

- Hm, sim.

- E ela tem um quarto só dela?

- Hm. Por que não pergunta isso pra ela?

- Ah, achei que ela mentia.

- E por que você achava isso?

- Ah, sei lá, né.

Estávamos sentadas na fileira perto da porta, Nick na frente, eu no meio e Antônia atrás de mim. Assim, Nick acompanhava toda a conversa em silêncio. Antônia continuou insistindo nas perguntas mesmo que eu me desviasse delas. Algumas a Nick respondeu, outras ficaram sem respostas. A menina insistiu:

- E, tipo, tem casa nos dois andares?

- Hm. Não.

- O que tem embaixo?

Nesse momento, Nick diz bem baixinho para que apenas eu ouvisse:

- Não. Não. Não. Não diz pra ela.

Eu menti:

- Ah, não sei. Quando você for lá, você vê.

No caminho de casa, Nick puxou assunto:

- Ainda bem que você não disse nada que vai no terreiro lá de casa, elas nunca param de perguntar.

- Hm. Imagino. Mas, o que elas perguntam?

- Tudo. Aí depois ficam rindo, não gosto de falar. (REGISTRO DE CAMPO, agosto de 2018)

A dobra de tempo 8 revela uma das poucas vezes em que Antônia participou de algum diálogo, pois bem, o modo como a menina articula suas perguntas vão aos poucos conduzindo às respostas desejadas. Nessa dobra, temos dois pontos que gostaríamos de destacar. O primeiro deles é o modo como Antônia faz perguntas sobre Nick, mas direcionando-as a mim. A princípio, considerei a possibilidade de que eram apenas curiosidades, contudo, com o desenrolar da conversa, vou aos poucos percebendo que existe, nesse bloco de perguntas, a necessidade de confirmar informações já dadas por Nick. O ato de tentar confirmá-las revela certo descrédito sobre a menina pertencer a uma classe social, no sentido de que passa a ser tão conflitante que necessita ser confirmado por um/a terceiro. Vejamos que Nick só me interrompe quando Antônia profere perguntas acerca de elementos que poderiam revelar algo sobre a religião através de uma série de “Nãos” e somente depois me diz que o motivo está atrelado a possíveis zombarias das respostas.

A produção do silêncio aparece não só como uma estratégia de resistência frente às perguntas curiosas dos colegas/as, mas também como uma estratégia de proteção e/ou cuidado dos/as demais crianças pertencentes a terreiros, tal como se apresenta abaixo.

Dobra de tempo 9: Recreio. Doces dos Ibejis¹⁹.

[RECREIO] Nick (negra) estava com um saco cheio de doces e me ofereceu um, fiquei com um pirulito.

- De onde saiu esse saco de balas, Nick?

Perguntei porque antes de sairmos da sala de aula tinha visto Carter com um saco parecido.

- Eu ganhei do Carter.

- Nossa! Isso foi muito legal da parte dele.

- É que teve festa das crianças e eu trouxe um saquinho das “beijadas” pra ele e aí hoje ele me deu um saquinho hoje.

- Ah, entendi. Legal igual.

- É, mas não fala muito porque fica todo mundo perguntando.

- Perguntando o quê? (Depois que fiz a pergunta, dei-me conta de que eu também estava perguntando)

- Ah... sobre tudo, tipo, querem saber das balas e por que ele me deu, mas eu não posso falar, né.

¹⁹ São orixás crianças, a festa em homenagem a eles é realizada com muitos doces e guloseimas que são distribuídas para os/as presentes na festividade.

- Por quê?

- Porque não, né, aí vão lá ficar pedindo pro Carter e fazendo pergunta chata.

- Entendi. Desculpa.

- Não tem problema, aí faço assim, eu “dou” bala pra elas e aí elas não perguntam mais nada. (a menina ri)

- Me parece uma boa estratégia para fugir de perguntas. (rimos juntas)

Logo fomos interrompidas por Antônia(negra), que chegou fazendo perguntas sobre o saquinho que Nick estava segurando. As perguntas cessaram quando Nick ofereceu um suspiro cor de rosa. Nossos olhares se cruzaram no mesmo instante, rimos. (REGISTRO DE CAMPO, novembro de 2018).

O silêncio que Nick utiliza na dobra de tempo 9 se difere do anterior, uma vez que a vivência de outras experiências permitem que a menina compreenda o comportamento curioso das demais crianças. Percebe-se que Nick se priva de usufruir do saco de doces para que não passe por situações que a coloquem em local de desconforto. Para além disso, a menina não só se protege, como também estende essa proteção para Carter e faz isso com o humor de quem já compreendeu tão bem a dinâmica das relações que consegue visualizá-las por outros ângulos. Tão logo, a compreensão das crianças acerca dos modos como as Relações Sócio-Raciais se estabelece dentro da escola seja um ponto a ser destacado, não podemos romantizar, visto que o exercício realizado por Nick demonstra que a ação de resistência está vinculada à compreensão dos modos como o racismo religioso opera.

Assim, cabe explorar um pouco mais acerca do racismo religioso. Vejamos:

No Brasil, os gestos violentos contra as “religiões” de matrizes africanas se configuram em meio a uma dupla marca negativa: a) a exotização e demonização, por serem crenças não-cristãs ou no ligadas à cultura que a Europa – e suas projeções no “mundo desenvolvido” – adotou para si (e isso incluiria, inclusive, uma convivência menos atritante com religiões judaicas ou islâmicas, por exemplo); b) o racismo, por serem estas “religiões” constituídas por pessoas negras e formadas por elementos africanos e indígenas. Ambas as dimensões estão interligadas, de modo que, na maioria dos casos, a própria exotização e demonização é um produto do racismo. (NASCIMENTO, 2017, p. 53).

O racismo religioso opera a partir da compreensão moderna colonial de superioridade racial que considera inferior tudo aquilo que se distancia da cultura branca ocidental (MOREIRA, 2017). Nesse sentido, o racismo religioso está diretamente imbricado na concepção epistêmica de hierarquização racial, o que nos permite inferir que crianças negras e brancas experimentam a opressão por meio da religião de maneiras ímpares, já que as crianças

brancas, ainda que pertencentes a alguma religião de matriz africana, estão em lugares mais confortáveis devido à aproximação com a racialidade hegemônica.

Assim, destaco que em nenhum momento Carter demonstrou preocupação com o manuseio do saco de doces, por outro lado percebemos um cuidado unilateral vindo da parte de Nick. A isso atribuímos um recorte racial, porque, embora Carter pertença ao mesmo grupo religioso que Nick seus fenótipos lhe asseguram um lugar de privilégio outro que o faz experimentar a opressão pelo pertencimento religioso de modo distinto. Ainda, Nascimento (2017) aponta que o racismo religioso interfere diretamente nas sociabilidades dos sujeitos, porque o indivíduo assume o pertencimento religioso vinculado a uma racialidade negra. Sobre isso, a dobra de tempo 10 demonstra as percepções de duas crianças (uma branca e outra negra) frente às consequências de assumir publicamente o pertencimento religioso seja dentro da escola ou seja no terreiro.

Dobra de tempo 10: No terreiro, diálogos com Nick e Giovana

[TERREIRO] Cheguei no terreiro e não demorou muito para iniciar a sessão. A noite era das Iabás e dos caboclos. Sentei na assistência e fiquei esperando começar. Logo, Nick entra correndo, pega uma das guias que estavam penduradas e fica ao lado das mães de santo da casa. Ao me avistar, a menina atravessa o terreiro ao meu encontro e me abraça. A noite seguiu e, durante um intervalo da sessão, Nick me chama:

- Eu moro aqui em cima, vem conhecer meu quarto!

Nick me mostrou toda sua casa, seu cachorro e, por fim, seu quarto. Percebo várias anáguas penduradas em um cabide e pergunto:

- São suas?

- Essas não, são de pessoas que estão lá embaixo, mas eu tenho também.

- Que legal.

Passado alguns minutos, a menina já tinha me mostrado seus brinquedos, apresentado-me suas bonecas e a sacola com os brinquedos separados para a doação.

- Pamela, vem, vamos descer porque já vai começar. Mas, aqui é muito legal, tenho amigos aqui, hoje só tem a Giovana (branca), mas tenho outros.

- Ué, na escola você não tem amigos?

- Na escola é diferente, lá ninguém entende e aqui a gente se ajuda. Tipo, quando a Giovana chegou, ela era bem quietinha, tinha vergonha, aí a gente foi conversando, hoje ela

já não tem vergonha. Estávamos descendo as escadas e Nick (negra) me pega pela mão e toma a dianteira na direção de Giovana (branca).

- Giovana, olha, essa é a Pamela. Lembra, eu te falei que ela desenha a gente lá na escola.

Giovana parece envergonhada, percebo seus olhares me observando, mas não fala nada. Nick continua.

- A Giovana é Ogã, você já viu ela bater?

- Eu vi, fiquei muito impressionada.

Giovana rompe o silêncio e diz:

Meu pai também é Ogã, se você ficar ali do meu lado, eu te mostro quem ele é.

- Tá bem, eu fico do seu lado então.

Nick diz:

- Às vezes eu também fico por ali, mas eu não bato, só canto uns pontos de vez em quando.

Giovana volta em direção aos tambores e faz sinal para eu sentar na cadeira próxima a ela.

- Nick, acho melhor eu entrar porque já vai começar.

- Tá, só mais uma coisa, viu como ela é minha amiga? Ela vai ser sua também.

- Como assim?

- Aqui a gente é de santo e eu não sou chamada de macumbeira. (Registro de Campo, setembro de 2018)

Aqui Nick aciona algo que nos é muito caro e que, ao longo de todo campo, veio aparecendo, que são as diferenças das relações sócio-raciais estabelecidas dentro do terreiro e dentro da escola. Ainda, verbaliza a compreensão dessas diferenças quando narra sua relação com Giovana dizendo dos acolhimentos do terreiro. A necessidade da menina de afirmar “*Tá, só mais uma coisa, viu como ela é minha amiga? Ela vai ser sua também.*” aponta uma compreensão de que, na escola, as relações sócio-raciais estabelecidas são de outra ordem. Isso não significa que dentro do terreiro as relações sejam isentas de tensões raciais, longe disso, contudo, quando a menina diz “*Aqui a gente é de santo e eu não sou chamada de macumbeira*”, Nick nos anuncia suas observações acerca de algo que é específico de dentro desse espaço, ou seja, existe um marcador de subalternização comum a um grupo que reorganiza, de algum modo, as relações sócio-raciais dentro do terreiro.

4.4 Terreiros e Escola: aproximações entre reconhecimento e o segredo

Os diálogos acerca da religião, num primeiro momento, davam-se de forma aleatória. Percebi que haviam comentários motivados pela minha guia de proteção, compreendi como uma espécie de telefone sem fio em que só algumas crianças eram convidadas a participar. Assim, esporadicamente, fui sendo questionada acerca do apetrecho religioso que utilizava e considerei uma abertura de acesso, mesmo que pequena. Das oito crianças, sete delas vieram me fazer perguntas sobre a minha guia, o único que não veio foi Mcqueen, menino branco. Durante as primeiras semanas, com essas crianças, a religião fez parte dos nossos cotidianos, sendo que o primeiro passo sempre foi dado por elas.

As aproximações realizadas com as crianças que frequentam terreiros surgem de um sigilo mútuo, ainda que os motivos para tanto sejam distintos. Vejamos que o referido “sigilo” para elas não deriva de uma informação que não possa ser veiculada, mas de uma estratégia de proteção e/ou cuidado, digo isso porque, ao longo do trajeto do campo de pesquisa, crianças negras e brancas verbalizaram suas inseguranças de serem identificados/as por pertencerem a alguma Religião de Matriz Africana. Em confluência com os estudos de Caputo (2012), as crianças não verbalizaram e/ou demonstraram, em nenhum momento da pesquisa, desconforto e/ou o não desejo de fazer parte em integrarem suas respectivas religiões, do contrário, orquestram maneiras de conseguirem partilhar suas experiências dentro da escola.

Ainda assim, gostaríamos de sinalizar que, em boa parte das experiências trocadas com as crianças brancas pertencentes a terreiros, capturamos a presença latente de medo da alteração das suas relações sociais dentro da escola.

Dobra de tempo 11: Na escola, receios e pertencimento religioso

Estou sentada na carteira atrás do Carter, ele se vira e pergunta:

- Pra que é isso aí? (apontando para minha guia)

- Ah, é para me proteger.

Ele ri.

- Eu sei, eu também sou.

[SILÊNCIO]

- Amanhã tem gira, acho que é de Exu. Vai lá, Profê!

[Ele vira para a frente]

Minutos depois a professora sai da sala e as crianças começam a se movimentar dentro da sala, umas conversam, outras trocam bilhetes e alguma criança, não percebi quem, começa a assobiar bem baixinho. Nesse momento, Carter vira pra trás e seu olhar tenta capturar de onde vem o barulho. O menino me olha e diz bem baixinho, baixo demais para que outra pessoa conseguisse ouvir:

- Ei?! Para de chamar Oxóssi!

Carter me dá um olhar divertido com sorriso de canto, parecia contente por eu ter entendido a referência. Somos interrompidos pela professora e o silêncio em sala de aula é retomado.

[EM SALA, APÓS O RECREIO]

Carter se vira para falar comigo.

- Ninguém sabe que eu sou da Umbanda.

- Ah. Por que não?

- Eu tenho vergonha. [PAUSA LONGA] É muito diferente da religião deles... não quero que eles deixem de “ser” meus amigos... sei lá.

- Ah. Ok. Eu não vou contar para ninguém que nós somos macumbeiros.

Carter tem uma crise de riso e a professora lança um olhar de repressão para o menino.

...

Já recuperado, o menino se vira novamente e fala baixinho:

- Eu gosto, Profe. Não falto nenhum dia no terreiro do meu vô.

Acima, trouxe dois momentos vivenciados com Carter no mesmo dia. No primeiro momento, o menino me sonda acerca da minha guia de proteção, logo que obtém a minha resposta, ele se empolga e me convida para ir ao terreiro que frequenta. Nossa relação se estabelece por meio da simbologia do objeto que carregava no pescoço, visto que o menino se sente confortável em dialogar comigo sobre especificidades desse universo religioso que até então aparentava não haver espaço. Ainda, quando Carter diz “- Ei?! Para de chamar Oxóssi!”, para além de um comentário bem-humorado, interpretei também como um teste, pois estar em posse de objetos simbólicos não pareceu suficiente para comprovar relação com as religiões.

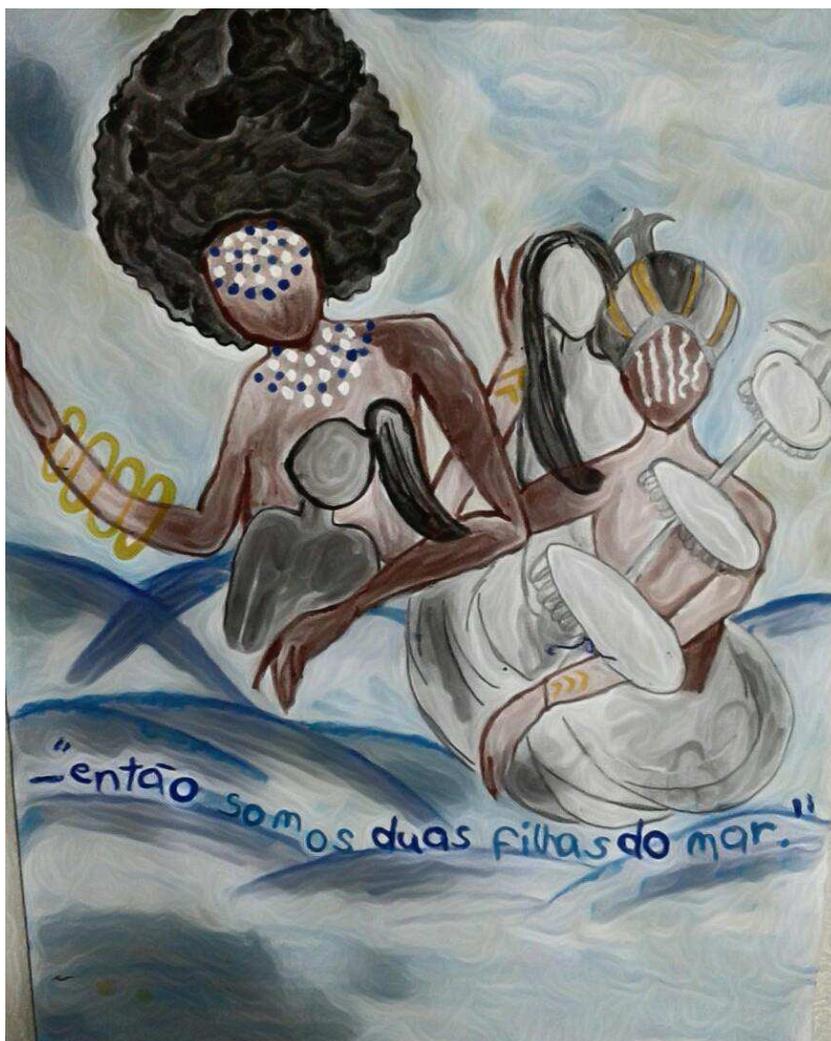
Chamo de teste porque, embora não seja explicitamente proibido, o modo como o Deus cristão está presente na sociedade molda as subjetividades dos sujeitos para quais objetos são ou não permitidos em espaços público. Nesse sentido, tal como já apontam os estudos de Caputo

(2012), escolas e terreiros não dialogam, fato que faz com que objetos simbólicos não cristãos, como uma guia, seja alvo de tanta atenção. Nesse sentido, recupero que, durante meu tempo em campo, não observei nenhuma criança utilizando qualquer objeto que as identificasse enquanto pertencentes às Religiões de Matriz Africana.

Tal como Caputo (2012), a leitura que fiz das relações com as crianças era de que na escola não havia espaço para o terreiro, de modo que justifica a desconfiança inicial de Carter, pois a minha guia de proteção não era por si só suficiente para que as religiões fossem tematizadas nas conversas comigo. Desse modo, Carter acionou um conhecimento específico e de dentro dos terreiros de uma maneira muito audaz, Oxóssi é um orixá associado à fartura vinculado aos caboclos/as, entidades das matas, caçadores/as que, quando no plano terrestre, podem emitir sons como assobios. Essa é uma informação que não surge em quaisquer conversas, pois é um conhecimento tácito para aqueles/as que possuem regularidade nos terreiros.

Assim, ao capturar o comentário de Carter, as possibilidades de diálogos sobre esse assunto puderam ser consolidadas, não houve outras intervenções como essas. Ao passo que não poderíamos ser ingênuas e inferir que não foi intencional, houve um reconhecimento de que minha presença na escola colocava-me em diálogo direto com as crianças e com possibilidade de escuta diferenciada dos/as docentes. Vejamos que, mesmo estando em uma posição de poder enquanto adulta, as crianças reconheceram uma posição diferenciada de modo que a disputa pela escuta veio desse reconhecimento da localização de poder.

Chamamos atenção para a presença da cultura hegemônica que, ao estabelecer um modo de viver normativo, coloca-se como padrão comparativo para aqueles/as que se distanciam dele. Partindo do exposto por Carter, conseguimos identificar que existe uma percepção de que a sua religião não faz parte do referencial da maior parte do grupo que o acompanha, ao passo que o entendimento de que nas demais religiões os rituais se distanciam. Tais percepções derivam das relações sociais estabelecidas entre os sujeitos que permitem que as crianças compreendam e ressignifiquem valores, regras, costumes e tantas outras informações dos espaços em que estão inseridas (GAUDIO, 2012). O reconhecimento do que é compreendido socialmente como normativo coloca uma parte integrante das crianças de terreiros em um modo de ser clandestino, visto que, ainda que compartilhem sobre as vivências religiosas, há um segundo movimento também muito intenso que é o exercício de manter o segredo acerca da religião. Nesse sentido:



Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2018.

Dobra de tempo 12: Aula de Educação Física, quinto ano, diálogos sobre terreiros com Valentina.

Estávamos na aula de Educação Física, e Valentina me diz:

- Pamela, será que eu posso te fazer uma pergunta?

- Oxi, pode perguntar.

A menina estava tão cheia de dedos que confesso que tive medo da pergunta que ela faria. Então ela diz:

- Essa sua coisa aí no pescoço, é porque você é da macumba?

- Hm. Sim, eu frequento um terreiro.

- Ah tá. Eu fui quando eu era pequena, mas eu saí. Agora sou coroinha, mas minha mãe ainda é.

- Que legal. E por que você não é mais?

- Ah, porque não, sei lá. Mas, um dia um pai de santo, né, falou que eu era filha de Iemanjá e de Oxalá também.
- Nossa! Eu também sou, só que ao contrário de Oxalá e Iemanjá.
- Não sei, né, mas eu amo o mar, eu fico mais feliz perto dele. Acho que nós duas somos filhas do mar, né?!
- É, acho que somos.
- [PAUSA]
- Pamela, você pode não contar pra ninguém que eu já fui da macumba?
- Hm. Eu não vou contar, mas você pode me dizer porque não quer que as pessoas saibam?
- Eu não quero perder minhas amigas.
- E você acha que elas deixariam de ser suas amigas por causa da religião?
- A gente faz coroinha juntas, elas não vão entender.
- Tá bom. (REGISTRO DE CAMPO, agosto de 2018).

O diálogo com Valentina se assemelha ao exposto na dobra de tempo 12. A menina me sonda acerca da religião, expõe-se e, logo em seguida, recua sob a mesma justificativa: o medo de perder as relações sociais com os/as amigos/as. Contudo, Valentina, expõe um contato direto com a organização do ritual católico, pois quando questionada sobre a necessidade de ocultar essa informação, a normatividade é novamente acionada. A manutenção do segredo se dá através dessas vivências clandestinas, mais ou menos ativas, protagonizadas por crianças brancas. Essas crianças carregam sobre a pele a tendência de serem lidas enquanto pertencentes a esse conjunto hegemônico cultural porque possuem um conjunto de marcações fenotípicas que as colocam nesse lugar. Nesse sentido, a religião é o gatilho que as distancia desse lugar colonialmente herdado, logo assumem o segredo mantendo suas experiências vinculadas às religiões de Matriz Africana na clandestinidade.

Estamos chamando de experiências clandestinas essa necessidade de alterar e/ou ocultar suas vivências - nesse caso a religião - cotidianas por influência da cultura hegemônica. Ainda, destacamos esse movimento de clandestinidade é exercido apenas pelas crianças brancas porque somente a elas é permitido acionar esse mecanismo por conta dos marcadores fenotípicos, visto que as crianças negras, principalmente as meninas negras, são postas naturalmente como pertencentes às Religiões de Matriz Africana, mesmo que não sejam.

Dobra de tempo 13: Refeitório. Diálogos iniciais sobre religião com Nick.

[REFEITÓRIO, MINUTOS ANTES DO RECREIO] Estava de pé, com as costas encostadas na parede, a presença inesperada de Nick (negra) na minha frente me assusta.

- O seu tio é o Juju, né?!

- Sim.

- Ele é o Babá da minha vó e amigo da minha mãe, sabia?!

- Sim.

- Você é batizada na Umbanda?

- Não sou, você é?

- Sim, desde um ano. [SILÊNCIO]

- Eu gosto, mas não falo muito porque as crianças aqui me chamam de macumbeira. (REGISTRO DE CAMPO, agosto de 2018).

A dobra de tempo 13 é também um dos primeiros contatos em que a religião é posta no diálogo, se tomarmos por comparação com as dobras de tempo anteriores, temos outro elemento que não passa pelo segredo. Nick é uma menina negra e pertence a terceira geração de uma família que está diretamente ligada aos terreiros, assim, não raro, a ela cabe o lugar pejorativo da “macumbeira”. O sentido pejorativo vindo da “macumbeira” é religioso, mas também é racial, no sentido que, questiono-me acerca da necessidade das crianças brancas de ocultarem seu pertencimento religioso.

É importante enfatizar que não deslegitimamos o medo expresso nas falas das crianças brancas, pois é real e suas estratégias para não enfrentá-lo são legítimas. No entanto, o que está posto é que os olhares acerca da inserção dessas crianças dentro de Religiões de Matriz Africana não são os mesmos para as crianças negras. Dessa forma, questionamos que alterações seriam possíveis se o pertencimento religioso das crianças brancas não fosse ocultado? Ou, ainda, o que fundamenta o medo das crianças brancas de exporem seu pertencimento religioso já que não são racialmente afetadas?

Por sua vez, quando Nick se coloca acerca da religião que frequenta, diferente das crianças brancas, a menina exprime um sentimento positivo e só depois verbaliza os motivos que a levam a não falar sobre. Não raro, Nick tem que lidar com a concretude dos fatos, ou seja, é de conhecimento dos/as colegas de turma e da escola que ela pertence a uma Religião de

Matriz Africana. Assim, a religião é acionada para desqualificar, subalternizar, excluir das brincadeiras e/ou ignorar sua presença nos espaços. Nesse sentido, o medo exposto por Valentina e Carter é a realidade vivenciada por Nick, logo nos cabe questionar: o que alimenta a resistência de crianças negras pertencentes às Religiões de Matriz Africana dentro de espaços que são cotidianamente subalternizadas?

No que tange às especificidades de gênero, o corpo das meninas negras é diretamente associado ao pertencimento às Religiões de Matriz Africana de maneira negativa.

Dobra de tempo 14: Sala de aula do terceiro ano.

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

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

- Ah! Que legal.

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

- Elas tão falando das macumbas da Nick.

Nick demonstrou não ter ouvido. (REGISTRO DE CAMPO, agosto de 2018)

Dobra de tempo 15: Recreio. Jogo de cartas.

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

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

- Sai Patrícia, tira suas macumbas daqui.

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

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

- SARA VÁ AS CARTINHAS!

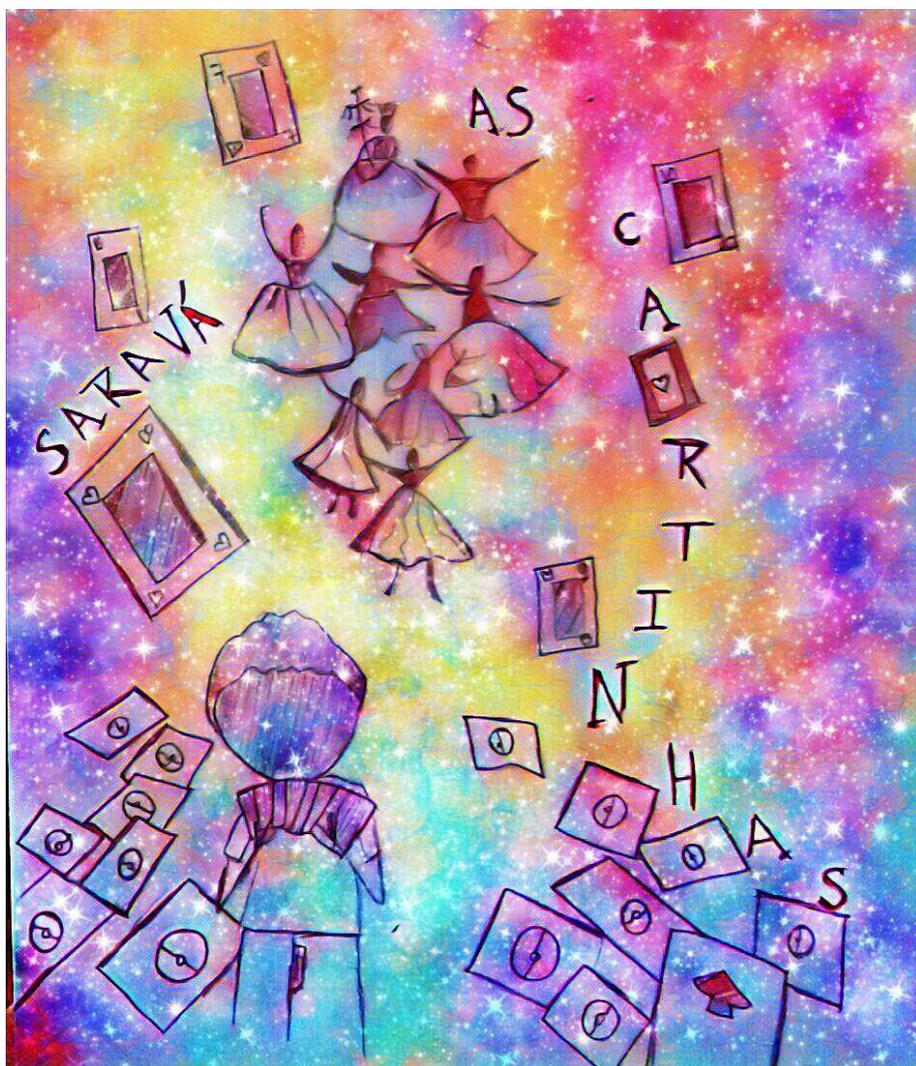
O menino bateu e virou duas cartas. No mesmo instante, Patrícia diz:

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

Jean se atravessa e diz:

- Ai Patrícia! Fica quieta ou tu não joga mais. (REGISTRO DE CAMPO, setembro de 2018).

Figura 18: Saravá as cartinhas!



Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2018.

Figura 19: Macumbeira



Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2018.

As sequências de dobras de tempo evidenciam o lugar em que as meninas negras são colocadas. Em ambas, elas são enquadradas no lugar da macumbeira mesmo que não sejam. Ao analisar a dobra de tempo 14, percebe-se que Nick dialoga comigo sobre um objeto específico que tínhamos em comum, assim, as macumbas são exclusivamente da menina. Em todo momento que estive em campo, raras foram as vezes que Nick verbalizou algo sobre a religião que pertence dentro da escola e/ou próximo dos/as colegas, ainda assim eles reforçam a não possibilidade de trânsito desse enquadramento. Sobre isso, Carneiro (2017) aponta a construção histórica religiosa que institui a hegemonia cristã atrelada ao racismo e associou o diabo cristão aos rituais religiosos de Matriz Africana.

Segundo Carneiro (2017), a atribuição do/a macumbeiro/a às pessoas negras está diretamente ligada à construção sócio histórica e hegemônica das instituições religiosas no Brasil. Em outras palavras, a hegemonia cristã associou suas crenças em um diabo aos rituais das religiões de matriz africanas, quando somado ao racismo, isso personifica os corpos negros a essa demonização. O apontamento do/a macumbeiro/a não só delimita a normatividade hegemônica, como também aponta o sujeito transgressor, no sentido de que se localiza a ideia do eu e do outro (Carneiro, 2017). Nesse sentido, as linhas abissais nos auxiliam, uma vez que, no uso de palavras pejorativas destinadas às crianças negras, existe um entendimento, por parte das crianças brancas, de que, embora brinquem e/ou estudem juntas, somente ao outro/a cabe o lugar de não pertença. É tácito que nem as crianças brancas e nem as crianças negras possuem a elaboração conceitual acerca das linhas abissais, contudo as experienciam e as põem em prática, significando a seus modos as práticas sócio-raciais que vivenciam nos diversos espaços da sociedade.

Na dobra de tempo 15, chamamos atenção para dois aspectos: o primeiro diz do que Nick já vivencia, com o diferencial de que Patrícia não frequenta religiões de Matriz Africana, ao passo que a menina verbaliza isso, contudo, o que nos chama atenção é a autorização que Vinicius, dentro de um grupo relativamente grande, destina apenas a Patrícia o lugar da macumbeira.

Ainda, torna-se interessante pensar que, quando o menino expõe “Sai Patrícia, tira suas macumbas daqui.”, dentro do contexto em que estávamos, essa fala apresenta a limitação para a compreensão do que é místico e que, portanto, foge a racionalidade cartesiana. No sentido de que “as macumbas” são postas como algo ou alguma coisa com capacidade de alterar a lógica da vida humana, no sentido de que, naquele jogo de cartas, a possibilidade de perder para uma menina negra só seria explicado por um fator outro que não estava na roda, nesse caso a religião.

Ao passo que, quando Victor, menino branco, grita “-SARAVÁ AS CARTINHAS!”, o menino não só anuncia seu pertencimento religioso, como se utiliza de uma interjeição específica de dentro dos terreiros como um elemento simbólico que poderia auxiliá-lo naquele momento.

Consideramos positivo que Victor se sinta confortável em anunciar seu pertencimento religioso perante os/as colegas, ainda assim o que está posto é uma espécie de pacto de masculinidade. Pois bem, não havia apenas uma menina no jogo, contudo ressalto que meu lugar enquanto adulta distancia-me dessa disputa entre pares. Assim, o anúncio da menina sobre o pertencimento religioso de Victor vem seguido de uma represália. As tentativas de silenciamento da menina advoga a favor de um conjunto de modelos sociais patriarcais que tecem, nas subjetividades dos sujeitos, a falsa ideia de que os papéis sociais de gênero são fixos.

Tendo em vista o exposto, podemos tensionar que o sigilo em torno do pertencimento religioso das crianças negras e brancas possuem objetivos distintos quando interseccionamos raça e gênero. Ainda, vale destacar que transitamos entre dois principais espaços: o terreiro e a escola. São dois espaços institucionais com pesos socialmente distintos e que, portanto, alteram também o resultado das análises.

Sentimos a necessidade de problematizar os silêncios que contornam os pertencimentos religiosos das crianças negras e brancas porque ocorrem de maneiras distintas. Nas crianças brancas, o silêncio surge a partir da compreensão de que o pertencimento religioso foge da normatividade branca, nesse caso, ainda que o silêncio seja motivado pelo receio de possíveis opressões, silenciar para manter em segredo é uma escolha. Por outro lado, quando olhamos para as crianças negras, o que temos é um silenciamento, ou seja, caracteriza-se como uma ação externa impositiva. Tal como ilustrado nas dobras de tempo 14 e 15, o pertencimento religioso das crianças negras lhes é atribuído no sentido de que, dentro da escola, existe o reconhecimento das crianças negras como os/as outros/as e, conseqüentemente, a delimitação do que pode ou não ser veiculado dentro daquele espaço.

O silenciamento atua na produção da inexistência das crianças negras, isto é, se consideramos as crianças enquanto sujeitos históricos, políticos e culturais, silenciar quaisquer partes que os/as constituem infere cercear sua integralidade como sujeito. Por fim, nos cabe questionar: A quais crianças são permitidos ser sujeito histórico, político e cultural? E, ainda, o sujeito criança que pesquisamos, estudamos e de certo modo produzimos, dentro de um referencial teórico hegemônico, pode ser traduzido como uma criança negra? Frente a isso, considerando os dois espaços que transitamos nesta pesquisa, levantamos: que responsabilidades a escola e os terreiros assumem diante da educação das crianças negras e

brancas pertencentes às Religiões de Matriz Africana? Ou, ainda, quais responsabilidades educativas os terreiros assumem por conta dos diálogos com a escola?

4.5 Os terreiros: a relação com o conhecimento e os lugares de poder

Nas relações sócio-raciais entre crianças, tanto no terreiro quanto na escola o conhecimento se configurou como um elemento a ser acionado durante as tensões como uma sinalização de lugares sociais distintos. A depender do espaço e de quais crianças os habitam, o conhecimento se insere como um elemento diferencial que altera a localização social delas. Assim, dentro da escola percebemos dois momentos distintos acerca dessas tensões, o primeiro envolvendo conhecimentos específicos da escola e o segundo sobre conhecimentos específicos do terreiro. Da mesma forma, dentro dos terreiros, as tensões entre as crianças também foram motivadas pelo conhecimento de maneiras muito singulares e envolvendo os conhecimentos específicos desse lugar.

As tensões motivadas por conhecimentos curriculares respondem a lógica da validação desses conhecimentos nos espaços normativos de ensino, tal como é a escola, de modo que aqueles/as que não os atingem tendem a ser estigmatizados. Nesse sentido, observamos que, com maior frequência, as crianças negras são subalternizadas por um julgamento prévio de não apreensão dos conhecimentos curriculares, sendo apelidadas e estigmatizadas por colegas, mesmo que não apresentem indícios de dificuldades de aprendizagem.

Dobra de tempo 16: Sala de aula do terceiro ano.

[SALA DE AULA] Samuel (negro) e Batman (branco) realizam atividades juntos, em um determinado momento eles se desentendem por conta de um dos itens da atividade.

Batman diz:

- Cara, você é burro?

Samuel parece chateado e verbaliza que fará do seu jeito. Ao perceber que o modo com que o ponto de vista de Samuel estava correto, Batman começa a copiar do menino. Samuel fica incomodado:

- Aaaa, agora eu não vou deixar você olhar não.

- Deixa eu ver cara, qual o problema?

- Não, eu não quero mais, tu não quis fazer junto comigo, me chamou de burro (pausa). Se você olhar, eu vou contar lá na direção.

- Pode ir, não vão acreditar em você mesmo. (REGISTRO DE CAMPO, setembro de 2018).

Dobra de tempo 17: Sala de aula do quarto ano.

[SALA DE AULA]

Carter (branco) trouxe um bilhete escrito pelo pai, solicitando à professora (branca) que o ensinasse matemática. O bilhete tinha um tom acusatório e a professora chama Carter para uma conversa com intuito de compreender o motivo do bilhete. Ao ser questionado, Carter justifica o não entendimento do conteúdo:

-Ah, professora, sempre tem aquele colega que chama na hora que a professora tá explicando.

Paralelamente à conversa de Carter com a professora, Larissa Manuela (branca) vira para trás em direção a Antoni (negro), que copiava o conteúdo do quadro, e diz:

- Viu, a culpa é sua! (REGISTRO DE CAMPO, agosto de 2018).

Apontamos alguns destaques que tangenciam a produção dos dados, ou seja, influenciam nas Relações Sócio-Raciais estabelecidas entre crianças negras e brancas. Voltando para as relações com as crianças, fazemos destaque para a apropriação dos códigos de hierarquização e subalternização racial nas relações estabelecidas entre crianças negras e brancas. A existência de códigos de hierarquização racial é parte integrante das relações do cotidiano escolar. Arrisco dizer que os modos de “ser escola” se alteram a partir do pertencimento racial das crianças, visto que os tratamentos dados às crianças negras e brancas dentro da escola são diferenciados.

Estamos entendendo por códigos de hierarquização racial o usufruto estratégico dos privilégios raciais através da lógica de funcionamento da branquitude nos cotidianos das Relações Sócio-Raciais. Em outras palavras, é o acionamento da branquitude, por sujeitos brancos/as e/ou com fenótipos que se assemelham ao dos/as brancos, em situações cotidianas de conflito, a fim de utilizar o pertencimento racial branco para obter privilégios específicos a partir da subalternização de outros/as. Chamamos de “códigos” porque o acionamento deles são subjetivos, ou seja, dependem da maneira como os sujeitos apreendem a normatividade social branca e se utilizam deles para se colocarem sem situação de hierarquização em detrimento de outros/as. Vejamos que não é dito, nem escrito, mas é de algum modo apropriado e executado.

Vejamos que, na primeira ocasião, Batman se sente autorizado não só a deslegitimar a atividade realizada por Samuel, como a também ofendê-lo por isso. Em algum momento, Batman demonstra que estava enganado, mas em momento algum se dispõe a rever a ofensa

causada a Samuel. Ainda, legitima sua ação acionando um elemento de poder que lhe garante estabilidade diante das suas ações, ao mesmo tempo que coloca Samuel num lugar de poucas escolhas. Adiante, temos uma dobra de tempo envolvendo Larissa Manuela, Carter, ambos brancos, e Antoni, menino negro, vejamos que aqui Larissa Manuela transfere a responsabilidade do baixo desempenho de Carter a Antoni. A peculiaridade é que a cumplicidade dos três dentro de sala é sincrônica, por diversas vezes presenciei comunicação pelos olhares que apenas o trio entendia, contudo no primeiro momento de fragilidade a raça é acionada e a culpa transferida para o menino negro.

Os códigos de hierarquização racial a que nos referimos anteriormente aparecem quando Batman afirma “- *Pode ir, não vão acreditar em você mesmo.*”. O menino não só se apropria desse código, como utiliza dele na certeza de que nada o acontecerá. A composição racial que atravessa narrativa de Batman e de Larissa Manuela deriva de uma construção social colonial que determina as subjetividades de sujeitos brancos e não brancos (SILVA, 2017). A racionalidade hegemônica corrobora para que a constituição da identidade racial branca se compreenda como a normalidade, isso se consolida nos cotidianos através das múltiplas linguagens em que pessoas brancas aparecem como padrão estético. Vejamos que o modo de dizer que a normatividade é branca não necessita ser verbalizada pelos sujeitos, pois está cotidianamente influenciando e construindo suas subjetividades através da lógica de manutenção das ideologias.

Dentro da instituição escolar, elementos que constituem a identidade branca como normativa são pontuados por “cartazes, murais, mascotes, logomarcas que representam a instituição e até mesmo em relação a beleza estética e na predileção de crianças brancas” (AMARAL, 2013, p.213). Nesse sentido, pessoas brancas ocupam um lugar que geograficamente não existe, mas que é construído dentro de um imaginário social e que fortalece a branquitude por uma “posição de poder não nomeada” (PIZZA, 2002, p. 59-60). A apropriação da branquitude faz com que, mesmo que sujeitos brancos e negros dividam o mesmo espaço físico, tal como é na escola, os lugares sociais não se equivalem, pois a norma social alimenta um lugar outro para o sujeito branco que tende a atribuir àqueles/as que lhe são diferentes condições de existência que os/as distanciem racial e socialmente.

Nesse contexto, apropriação dos códigos de hierarquização racial pelas crianças é anterior à entrada na escola, ainda assim, dentro dela, os códigos circulam entre os sujeitos. Nesse sentido, as afirmações trazidas por Batman e Larissa Manuela são enfáticas, visto que ambos dispõem de elementos raciais com os quais são autorizados a delimitar territórios. Mesmo compreendendo os processos subjetivos que envolvem as configurações raciais no que

tange à hierarquização e subalternização, desvinculo-me da ideia de que existe uma aceitação silenciosa das crianças negras. Por hora, arrisco-me dizer que as crianças negras desenvolvem mecanismos de resistências dentro das instituições, resistências essas pouco exploradas por nós pesquisadores/as. Assim, cabe-nos questionar de quais modos as resistências das crianças negras aparecem nos espaços institucionais frente às tensões cotidianas da branquitude na relação com seus pares? E, ainda, de que modos essas resistências são interpretadas dentro das escolas?

Em outro momento, mas ainda pensando os códigos de hierarquização racial, trazemos a experiência vivida com Dani, uma menina negra do terceiro ano.

Dobra de tempo 18: Última aula, sala do terceiro ano.

[ÚLTIMA AULA] Fui à sala do terceiro ano e as crianças estavam realizando atividade de leitura com outra professora (branca) que desconheço. Faltando poucos minutos para o horário da saída, a professora começou a fazer perguntas sobre a tabuada para cada criança. Chegada a vez da Dani (negra), a professora diz:

- 4x5, Danieli?

A menina brincava com um guarda-chuva e, nesse momento, os meninos (brancos) começaram a gritar paralelamente:

- Pula ela!

- Ela nem sabe.

- Meu Deus, responde logo ou passa, minha filha.

Dani, ainda brincando com o guarda-chuva responde:

- Só para vocês saberem, eu sei, eu sou inteligente e por isso eu vou responder. É 20, professora.

A professora passa para a criança seguinte, e a sala continua gritando, infelizmente pude entender pouca coisa, pois eram muitas vozes juntas. Mas Dani seguia repetindo:

- Eu sou inteligente!

Chamamos atenção para a leitura de subalternização realizada por meninos brancos sobre os conhecimentos de Dani, que, pela demora de resposta, automaticamente associaram que a menina desconhecia o que estava sendo perguntado. As falas gritadas que se dirigiam à menina derivam da apropriação dos códigos de hierarquização racial talhadas por especificidades próprias da constituição racial na sociedade brasileira. Ainda, grifamos a resposta de Dani diante das falas que insistiam em subalternizá-la, e que evidência não só o

equivoco dos colegas, como a compreensão do que tal comportamento representa. A calma com que a menina proferiu a resposta, sem desviar seus olhos do guarda-chuva, e a constante repetição para si reafirmam tentativas de retirada desse local de subalternização pelo conhecimento.

Para explorar as tensões motivadas por conhecimentos específicos de dentro dos terreiros, necessitamos inferir que, após as minhas primeiras idas aos terreiros, cotidianamente, as crianças de terreiros se agrupavam junto comigo nos dias que se seguiam durante o recreio para conversarmos sobre. Esse momento de conversas sobre os acontecimentos e conhecimentos específicos dos terreiros eram sempre espontâneos, desfrutávamos de diálogos acerca da religião dentro da escola, vejamos, são situações que ocorreram fora da escola, mas repercutem nesse espaço comum às crianças. No que se referia aos assuntos específicos dos terreiros, virei mera expectadora porque, na maior parte das vezes, não tinha ideia do que estava sendo tratado pelas crianças, contudo o mesmo diante do meu desconhecimento, as tensões a partir do conhecimento não deixaram de se fazer presente nas relações estabelecidas entre as crianças.

Dobra de tempo 19: Recreio, durante a brincadeira de esconde-esconde.

[RECREIO] Eu estava com Antonia (negra) sentada perto da sala do terceiro ano. Observávamos alguns meninos brincarem. Torna-se difícil acompanhar o ritmo da correria, então estabeleci um ponto para ficar, o cemitério. Esse é o local onde as crianças que estão brincando de esconde-esconde vêm para “se bater”, atestando que não foram encontradas pela criança que está procurando. O cemitério é também o local onde algumas crianças ficam para poder provocar aqueles que guardam caixão.

Depois de já terem “batido” Jardel (negro), o menino ficou ali comigo e com Antonia esperando que a brincadeira reiniciasse.

-Prof, é verdade que você foi na casa do Carter?

- Sim.

Não contente, o menino sussurra em meu ouvido.

- No terreiro também?

- Sim.

- O que eu vou está em reforma, mas quando acabar você vai lá também?

- Eu posso ir, mas me lembra.

Nesse momento, já haviam batido Carter (branco), McQueen (branco) que se juntavam a nossa conversa.

- Tá. Ô que louco, eu não sabia que a *profê* era das paradas.

Riu.

- Como assim, menino?

- Ah, sua guia só tem um fio né.

Carter interrompe e fala com desdém.

- Ah não, tolo, querias que tivesse quantos fios? 14, quem sabe.

McQueen e Carter riram.

- Não, né, 14 não, mas uns sete.

- É, seu burro, e ela ia usar uma guia de sete fios aqui na escola. Nem sabes de nada!

Não me manifestei porque fazia pouca ideia do que os meninos falavam, mas a conversa continuou.

- Ai, tu se acha. (pausa e vira para mim) *Profê*, ele se acha só porque o vô dele é pai de santo.

- Nada vô.

A brincadeira recomeçou e os meninos saíram correndo para dar continuidade à nova etapa da brincadeira, mas Jardel fica para falar.

- Ele se batizou ano passado, *Profê*, e já fica se achando.

Saiu correndo, deixando-me na companhia de Antonia e das minhas dúvidas.

(REGISTRO DE CAMPO, novembro de 2018)

A partir da dobra de tempo 16 percebemos dois momentos, um primeiro que inicia as discussões sobre os terreiros, vindo de uma pergunta direta a mim, e o segundo momento em que as demais crianças chegam e me põem de canto, passando a dialogarem apenas entre si. No primeiro momento, Jardel aparentemente demonstra saber que fui ao terreiro a convite de Carter, mas sua primeira pergunta vem como uma sondagem, visto que o menino chegou, checou a veracidade da informação que havia recebido e só então inferiu a pergunta que desejava fazer sobre os terreiros. A chegada de Jardel a mim intriga-me, pois não tínhamos tanto contato antes desse momento, assim, tanto as perguntas iniciais de sondagem quanto a afirmação “*Tá. Ô que louco, eu não sabia que a profê era das paradas*” revelam certo distanciamento como também incredulidade, por nós associada as maneiras distintas com que as crianças negras e brancas têm experienciado viver seu pertencimento religioso dentro desse espaço.

Num outro momento, mas ainda dentro da dobra de tempo 16, os meninos iniciam uma discussão muito específica em torno da quantidade de fios de uma guia, pois bem, a quantidade de fios de uma guia está diretamente ligada à hierarquia, logo quanto maior a graduação dos sujeitos dentro dos terreiros, mais fios a guia tem. Assim, o que aparentemente surge como uma curiosidade, no decorrer da conversa vai sendo tensionado em tentativas de reafirmação do conhecimento que está posto na roda. Diferente dos conhecimentos curriculares que pode ser apreendido em outros espaços, aquilo que é ensinado nos terreiros é exclusivo daquele lugar porque a fonte é distinta. Os conhecimentos de terreiros são de fonte oral, como também das experiências que transversalizam os corpos dentro daquele espaço, logo o conhecimento e a presença caminham lado a lado.

Seguindo no diálogo, existe uma tentativa de desqualificação através do xingamento de “burro”, proferido por Carter, menino branco, para Jardel, menino negro. Diferentemente, de outros momentos observados em que ser chamado de “burro” ou de “burra” causa desconforto nas crianças, nessa situação a segurança da apropriação do conhecimento estava tão pulsante que a deslegitimação acontece na fala seguinte de Jardel quando o menino diz: “*Ai tu se acha. (pausa e vira para mim) Profê, ele se acha só porque o vô dele é pai de santo*”. Com isso, o que tentamos dizer é que os conhecimentos adquiridos dentro dos terreiros carregam uma potência outra devido aos modos como são legitimados dentro desse espaço, assim, quando acionados dentro da escola, existe segurança por parte das crianças em defendê-los com propriedade.

Dessa forma, Jardel aciona outro conhecimento de dentro que tem a ver com as hierarquias dos terreiros, assim, embora para Carter o grau de parentesco o aproxime da religião, isso não o concede hierarquias, tal fato se dá porque os caminhos trilhados pelos sujeitos são individuais e, portanto, as diferenças de apropriação dos conhecimentos aparecem pelo acúmulo de experiências dentro do espaço religioso. A segurança pela apropriação dos conhecimentos do terreiro permite que ocorra uma fuga da tentativa de subalternização, visto que, ainda que as tensões ocorram dentro da escola, o conhecimento acionado é de outra ordem e, portanto, o acionamento das hierarquias da religião tornou possível que tal reversão ocorresse. Nesse sentido, podemos inferir que algumas configurações que são de origem dos terreiros estruturam as relações sócio-raciais entre crianças brancas e negras dentro de outros espaços, tal como é na escola.

Percebemos que, durante as tensões entre as crianças em que os conhecimentos dos terreiros eram acionados, as crianças negras pertencentes a terreiros facilmente dobravam a inferência da subalternização pela raça. Ainda, a dobradinha de hierarquização e

subalternização racial não deixa de existir, o que acontece é que a ação de reagir às tentativas de ataques verbais que configuram a subalternização racial se esvazia momentaneamente de sentido por não atingir sua eficácia. Dentro da escola, as relações sócio-raciais, tanto com o espaço quanto com os sujeitos, estão tão racialmente naturalizadas que a subversão dessa organização pelas crianças negras não é sequer esperada, o que faz com que, quando verbalizadas, as resistências provoquem nas crianças brancas certa desestabilização que ora vem pelo silenciamento ora pelo xingamento. Assim:

Dobra de tempo 20: Recreio, durante uma brincadeira de esconde-esconde.

O dia estava muito quente e Nick(negra) não parecia estar bem, aproximou-se de nós. Eu estava conversando com Antônia e disse que estava com dor de cabeça. Ficamos ali explorando os motivos da dor de cabeça e concluímos que poderia ser o calor. Nick pareceu se sentir confortável ali na sombra comigo e com Antônia(negra).

Eu estava com minha guia no punho esquerdo, Nick passou meu braço sobre seus ombros e, num “meio abraço” ficou brincando com as contas, mas não pareceu empolgada para entrar na conversa. No nosso lado direito, os meninos brincavam de esconde-esconde, Henrique (branco) estava contando enquanto os outros meninos se escondiam. Ao nos perceber por ali, o menino se aproximou:

- Ô Pamela, você vai sair daqui?
- Não.
- Cuida da minha sandália pra eu conseguir correr mais rápido?
- Sim, deixa aqui no cantinho.

Percebo que o menino presta atenção na composição do nosso grupo e pergunta para Nick porque ela está com o caderno na mão.

- Porque eu vou pra casa, estou com dor de cabeça.
- Mentirosa, só para não fazer as coisas.
- Eu não estou mentindo, eu tô com dor desde ontem.

Henrique sai, mas não pareceu satisfeito. A brincadeira dos meninos seguiu e em outro momento Henrique volta, seu foco é ainda Nick mas, dessa vez, a pergunta se dirigiu a mim:

- A Nick já tá te incomodando, Pamela?
- Por que você diz isso?
- Ela tá aqui mexendo com as macumbas dela no seu braço.

- Oi?

- Isso é de macumba né?

Nick se mete muito furiosa.

- Isso não é macumba, meu filho. Se tu não sabe, não fala!

- Tu que não sabe, vai até embora porque é burra.

- Eu não sou burra. E isso não é macumba, é uma guia de proteção que eu fiz pra Pamela, é de almas e angola, tu nem sabe o que é isso.

- Claro que eu sei.

- O que que é então?

- Macumba.

- Se eu sou macumbeira, a Pamela também e um monte de gente aqui. Sai daqui sai.

Nick esbravejava com Henrique e, ao dizer isso, faz movimento com os pés para chutá-lo, mas não alcança. A menina segue abraçada com um dos meus braços e eu e Antonia observando.

Quando Henrique sai, Nick começa a chorar e eu faço carinho nela com a mão que estava junto de seu corpo. Nick diz:

- Eu não estou mentindo.

- Eu sei que não.

Seguimos assim até que Nick se acalmasse e o sinal batesse para que ela fosse para casa. (Registro de Campo, outubro de 2018)

Aqui podemos visualizar tanto a ação de resistir por parte de uma criança negra pertencente a terreiro, como o recuo não programado por uma criança branca. Durante todo percurso de campo, Nick foi uma parceira nos momentos mais diversos, mas esse dia foi a primeira vez que a vi reagir a situações que a subalternizavam. Chama-me atenção que o incômodo de Henrique não foi precedido por nenhuma ação da colega, mesmo assim ele se sente autorizado a inquiri-la e, não contente com a resposta que recebe, usufrui do mecanismo de subalternização contra Nick. De início, o menino deslegitima a informação dada por Nick não só questionando sua veracidade, como também atribuindo um motivo à possível mentira de Nick. Adiante, o menino volta, e então percebo que seu incômodo estava na composição da imagem que via em que duas meninas negras dispunham de atenção.

Assim, a composição racial não só o incomodou como fez com que com que Henrique usufrísse de tentativas de me tirar de perto das meninas através de uma “pseudoproteção”, como também utiliza do carácter pejorativo da “macumba” para subalternizar Nick. A tensão

ocorre quando a menina enfrenta Henrique devolvendo a pergunta: “*O que que é então?*”. Nessa ausência do não saber como agir e/ou como responder, é que a subalternização ganha sua reviravolta porque, nesse caso específico, Nick aponta um limite para Henrique. É justamente nesse espaço-tempo entre a tentativa de subalternização racial e a resistência das crianças negras que a tensão se desloca e/ou até se esvazia. Nesse momento, faltam-nos elementos para inferir quais os critérios são elencados pelas crianças negras para ora optarem pelo silêncio e ora pela resistência verbal, de todo modo, cabe apontar que, embora saibamos pouco sobre, as crianças negras elaboram estratégias de resistência frente às tentativas de subalternização racial.

Com isso, cabe a nós pensar acerca desse movimento de tensão que caracteriza a resistência das crianças negras, assim, nesse sentido, pensamos esse conceito como um processo que envolve a conscientização crítica dos sujeitos frente às realidades que os envolvem, acarretando na não adaptação das condições cotidianas (FREIRE, 1980). Em outras palavras, a resistência se configura como ações dos sujeitos de não se adaptarem às realidades sociais impostas por estruturas hegemônicas. Nessa reflexão, Walsh (2017) nos auxilia quando fala sobre os “*los gritos y las grietas*”. De acordo com a autora, as configurações do mundo moderno colonial projetam práticas sociais de ser e estar no mundo que são impostas aos sujeitos. Tal como a pedagogia decolonial (WALSH, 2013), nenhum desses conceitos possui função meramente acadêmica, pois transversalizam e se materializam pelas ações das vidas cotidianas dos sujeitos. Tão logo:

Los gritos no son solo reacciones y expresiones de susto. Son también mecanismos, estrategias y acciones de lucha, rebeldía, resistencia, desobediencia, insurgencia, ruptura y transgresión ante la condición impuesta de silenciamiento, ante los intentos de silenciar y ante los silencios —impuestos y estratégicos— acumulados. Los gritos reúnen silencios y reclaman —se apoderan de nuevas— voces secuestradas (Garzón, 2014), subjetividades negadas, cuerpos, naturaleza y territorios violados y despojados. (WALSH, 2017, p. 25)

Os gritos são possibilidades de resistência diante da “*pedagogia da crueldade*” a qual os cotidianos impõem aos sujeitos com marcadores sociais marginais. A pedagogia da crueldade se caracteriza como estratégias sociais, raciais e de gênero para reprodução do sistema moderno colonial que, pela crueldade das violências cotidianas, controla a existência da vida (SEGATO, 2016). Nesse sentido, consideramos que as crianças negras não escapam à ação da pedagogia da crueldade, pois seus corpos e suas escolhas tensionam com a racionalidade hegemônica, portanto suas próprias existências se configuram em gritos, ou seja, ações de resistência. Ainda assim, diante do que expressam as dobras de tempo 14, 15, 16 e 17, compreendemos que existe outro movimento de resistência protagonizado pelas crianças negras que se inserem no que Walsh (2017) chama de *agretar*. O “*agretamento*” deriva do conceito de

“gretas”, também utilizado pela autora, que, por sua vez, é uma estratégia de localização que permite aos sujeitos incidirem sobre a estrutura colonial através de ações cotidianas. Na dobra de tempo 16, por sua vez, quando Jardel responde Carter, e/ou na dobra seguinte, quando Nick enfrenta Henrique e esvazia de sentido o que seria uma subalternização racial, suas ações se configuram como agretamentos, visto que existe uma alteração estratégica de lugar para confrontar a ordem da subalternização que está naturalizada.

Nesse sentido, agretar envolve olhares, escutas e sentires atentos para compreender as naturalizações violentas dos cotidianos para então abrir gretas, fissuras e/ou rachaduras. O diferencial é que o processo de agretar não envolve uma reversão de posições. Nessa perspectiva, não implica devolver a subalternização, mas desestruturá-la para que outros modos de relações sejam viabilizados. Diante do exposto, inferimos que as crianças negras realizam processos de agretamentos cotidianos nos diversos espaços sociais.

Adiante, gostaríamos de abrir um parêntese para explicitar outros tensionamentos motivamos pelo conhecimento a partir das relações sócio-raciais entre crianças negras e brancas cujo pertencimento religioso está ligado aos terreiros.

Dobra de tempo 21: Volta para casa, uma conversa com Nick.

Nick (negra) me convidou para ir embora, confesso que esse tem sido um momento bem tumultuado devido às disputas pela companhia pelos caminhos por fora da escola. Desse modo, tenho priorizado aqueles/as que me convidam primeiro. Nesse dia, o convite veio de Nick (negra). Bom, nossos caminhos nem são comuns, eu praticamente dou a volta no bairro para acompanhá-la, mas tem sido um bom exercício alterar as rotas.

Conversamos sobre diversos assuntos durante os pouco mais de 20 minutos de caminhada, a distância até a escola não duraria tanto tempo se nossas caminhadas não fossem tão dinâmicas, mas entre conversas e paradas o tempo é mais ou menos esse. Percorremos um bom momento em silêncio, fiquei aflita com a possibilidade de ter espaços para perguntar coisas sem ser interrompida por uma brincadeira repentina e/ou algum outro movimento de dentro da escola, mas a quantidade de informações e a riqueza dos diálogos pediam-me silêncio para serem processados. Não era minha intenção ficar em silêncio depois de ter ouvido os relatos da Nick mas me pareceu que estava agradável para nós duas. Assim, seguimos uma parte do caminho apenas desfrutando da companhia silenciosa uma da outra. Chegando à esquina que nos separaríamos, eu estava pronta para uma despedida sem muito diálogo, mas sou pega de surpresa mais uma vez:

- Como você está fazendo pesquisa se não sabe nada?

- Oi? Não entendi.

- Vocês não ouvem lá, pra onde você vai agora?

Eu estava a caminho do estágio de docência, então presumi que Nick estava falando da universidade, mas confirmei mesmo assim.

- Na universidade?

- É. Vocês não ouvem lá?

Eu não consegui entender o raciocínio da menina, imagino que o silêncio da caminhada tenha sido frutífero para nós duas.

- Ah, até tem umas pessoas que são surdas. Mas não estou entendendo o que você está querendo dizer.

- É que, tipo, minha vó diz que tem coisas que a gente só aprende quando ouve e você não sabe muita coisa, por isso perguntei se vocês não ouvem lá.

- Uou! Eu não sei como te responder isso, Nick.

- Viu. (a menina ri)

Despedimo-nos (REGISTRO DE CAMPO, outubro de 2018).

Esse relato vem antecedido por tantos outros igualmente ricos em detalhes, mas o escolhi porque evidencia a percepção de Nick sobre meu desconhecimento e meu próprio desespero por não saber. Nick não só me deixa no abismo da “não-resposta”, como se sente confortável para dizer, a seu modo, que meus desconhecimentos estão ligados às fontes as quais os estava buscando. Isso porque a oralidade tem grande destaque nas religiões de matriz africana e são a principal fonte de aquisição do conhecimento. Impactada com o modo como fui inquirida por Nick, desloquei-me para o terreiro numa dessas tardes e fui recebida por Mãe Claudia de Ogum. Fiquei por quase cinco horas mais ouvindo do que falando, tal como a menina Nick já tinha me alertado que funcionava, fomos interrompidas por cigarros e cafés, apenas. Durante esse tempo, ouvi histórias sobre as Religiões de Matriz Africana, aprendi sobre o ritual, a fundação da casa, organização dos/as Médiuns, a fazer guias desde as de proteção até as de Tatalorixá. Mãe Cláudia de Ogum organizou um documento comigo que, infelizmente, não nos cabe neste texto. Fizemos um intensivo sobre as Religiões de Matriz Africana, nada do que Mãe Claudia de Ogum me disse eu encontrei nos textos que havia lido. Isso não quer dizer que a produção científica lida tenha perdido o seu valor, pelo contrário, as informações a que tive acesso via oralidade complementam o que já havia lido, mas sinalizo que dizem de lugares diferentes.

Desventurei-me nos extremos: do escrito e do falado, do saber e do conhecer. Arrisco dizer que foi uma das experiências mais intensas vividas desde o início desta pesquisa, porque envolveu a necessidade de alterar o referencial para compreender que o conhecimento dentro dos terreiros ocupa espaço como também como movimenta os sujeitos, já que se dá pela interação entre eles. Assim, aciono outro registro de campo:

Dobra de tempo 22: No terreiro, aprendizados com Mãe Cláudia de Ogum.

Durante a conversa com Mãe Cláudia de Ogum, contei algumas situações do campo que estavam me intrigando e, a partir delas, fomos dialogando, trocando conhecimentos e produzindo outros. No fim do nosso encontro, quando já estava guardando meus pertences, Mãe Cláudia de Ogum me diz algo que mais uma vez me desloca: “- *Pronto! Tá sabendo mais que meus filhos de santo. Ô, não vai esquecer que você sabe porque te contei, eles sabem porque ouvem e vivem isso, é diferente.*” (Registro de Campo, outubro de 2018).

Trazer toda essa contextualização para as discussões acerca das religiões de Matriz Africana se constituem importantes para seguirmos os diálogos sobre nossas interpretações acerca das tensões protagonizadas pelas crianças negras e brancas acerca dos conhecimentos dentro dos terreiros. Em uma de suas falas, Sodré (2018) nos auxilia na construção do pensamento quando nos diz que o diálogo é uma experiência de cavar as barreiras do outro num processo contínuo e dialógico de “vai e vem”. Num movimento frequente de “dentro e fora”, “vai e vem”, compreendemo-nos mutuamente, ou seja, envolvemo-nos naquilo que o outro tem a nos oferecer e, sem arrancar dele/a o que lhe pertence, construímo-nos mutuamente. Nessa relação de “compreender”, é que pensamos a relação dos conhecimentos apreendidos dentro da escola, nas ruas do bairro e nos terreiros, todos foram aprendidos também pela espacialidade.

Com isso, quando olhamos para as tensões que ocorriam entre as crianças negras e brancas dentro dos terreiros, pudemos perceber que, embora o lugar fosse outro, as referências de disputas eram de fora desse lugar. Assim:

Dobra de tempo 23: No terreiro

Cheguei ao terreiro e a gira já havia começado, estava cheio e fiquei do lado de fora assistindo, percebo que existe um número maior de crianças que da última vez que fui. Reconheço a mãe de um dos meninos do 4º ano. Ao me avistar, Nick (negra) larga a guia, vem correndo ao meu encontro e me abraça muito forte.

- Como você está?

Pergunto.

- Estou bem.

- Aquela é a mãe do McQueen, né?

- Sim, ela vem às vezes. Bem às vezes ele também vem.

- Entendi. Não sabia.

Fui pega de surpresa porque McQueen (branco) se insere no grupo de meninos que, por vezes, chama Nick de Macumbeira. A menina me apresentou para seus amigos e amigas que estavam ali no terreiro, eles/as se manifestaram bem curiosos/as sobre o meu trabalho. Alguns deles/as estudam na escola e disseram que falariam comigo no recreio. A noite seguiu, era gira de Pretos velhos e era minha vez de entrar na corrente. Nesse momento, uma das meninas (branca) que Nick havia me apresentado Priscila (branca) disse:

- Vem, Pamela, eu te ajudo.

Nick rapidamente respondeu:

- Eu que vou cambonear ela!

Ouvi a situação enquanto tirava meus sapatos, mas não me meti.

- Tu pensa que manda, né?

- Eu não mando, eu sei mais porque eu conheço todos os pretos velhos, tu não. Vem, Pamela.

Nick foi comigo e ficou ao meu lado, por vezes traduzindo o que a entidade me falava e auxiliando nos movimentos que eu deveria fazer. Quando acabou, eu saí para pôr meus sapatos, mas Nick não me acompanhou.

A menina Priscila estava no mesmo lugar com o rosto um pouco triste, perguntei o que estava acontecendo e ela me respondeu:

- Eu odeio quando a Nick tá aqui.

- No terreiro?

- É.

- Por quê?

- Porque aqui ela pode fazer tudo.

- Achei que vocês eram amigas.

- É que, tipo, a gente é, mas lá na escola é diferente, ninguém quer ficar muito com ela e acham ela chata e burra.

- Entendi. Então vocês são amigas só na escola?

- Não. Aqui também, mas eu não gosto dela aqui.

- Entendi. (REGISTRO DE CAMPO, novembro de 2018)

A situação que se desdobra com Nick e Priscila tem um desfecho diferente do que ocorre na escola, porque no terreiro Nick não só tem apropriação dos conhecimentos da religião como também ocupa uma posição poder. Isso se dá porque a composição familiar de Nick se configura toda dentro do terreiro, avó, mãe e irmão, todos/as com funções dentro desse lugar, o que faz com que as experiências da menina sejam de outra ordem, talvez mais estreitas que de outras crianças que também pertencem a terreiros, mas que não o vivenciam com tanta proximidade. Assim, quando Nick responde a interjeição de Priscila, as escolhas de suas palavras são precisas quando ela diz: *“Eu não mando, eu sei mais porque eu conheço todos os pretos velhos, tu não”*. Ao proferir isso, ela se retira de uma posição de autoridade imposta pelo lugar e que, portanto, poderia ser questionada e se põe sobre si a autoridade dada por deter conhecimento específico.

Tão logo, o que na escola facilmente teria gerado tentativas de subalternização, no terreiro se desdobra para silenciamento de Priscila, a qual, mesmo reconhecendo sua afeição por Nick dentro do terreiro esse sentimento passa a ser questionado. Volto ao início da mesma dobra de tempo para recuperar meu espanto ao encontrar McQueen, menino branco, em uma das sessões do terreiro, isso porque não por acaso seus comportamentos nos dois lugares são também distintos, visto que na escola o menino compõe o grupo exerce movimentos de subalternização com as meninas negras, pertencentes ou não aos terreiros a qual Nick se inclui. Nesse dia, McQueen não veio falar comigo e nos dias que se seguiram também não fez questão de tocar no assunto enquanto estava na escola.

Chamamos atenção para esse confronto da branquitude, personificado nas crianças brancas, em espaços em que o protagonismo está voltado às crianças negras, ao mesmo tempo que no terreiro existe outros modos de operação e que faz com que as estratégias utilizadas para subalternização e hierarquização racial não tenham a mesma eficácia. Percebemos que esse outro modo de operar dos terreiros a hierarquia da religião se apresenta como um limitador para as subalternizações tal qual como reverberou também na dobra de tempo 14. Com isso, compreendemos que as relações sócio-raciais estabelecidas entre crianças negras e brancas obedecem a regras de racialização que se alteram a depender das espacialidades, em outras palavras, as relações entre as crianças operam de acordo com a racialidade hegemônica, contudo, a depender dos espaços sociais, tais relações são mais ou menos fieis a essa lógica de subalternização racial.

Nesse sentido:

Dobra de tempo 24: No terreiro.

Cheguei ao terreiro e estava mais cheio do que das demais vezes que fui, muitos filhos/as de santo, contei seis ogãs adultos tocando, o dobro do que já havia presenciado. Assim que cheguei, Nick veio correndo na minha direção, a menina já estava dentro do centro, mas largou sua guia nas mãos da mãe de santo e veio me encontrar. Demorou uns segundos num abraço apertado e, quando me largou, sua empolgação era tanta que saiu em disparada falando pelos cotovelos:

-Você cortou o cabelo! Que linda. Ai que Saudade, Pamela. Você está bem? Que bom que você veio, agora eu tenho que voltar, beijo.

Foram tantas coisas ditas num intervalo tão curto de tempo que não soube nem o que dizer e, mesmo se quisesse, Nick não me deu chance, saiu terreiro a dentro dizendo:

-Não vai embora que a gente conversa depois.

Sentei na assistência e Patrícia (branca) sentou ao meu lado, a menina é ogã, mas como não tinham tambores sobrando, ficou por ali rodeando até que alguém cansasse. Quando isso aconteceu, a menina não contou tempo e, diante do tambor desajustado para seu tamanho, começou a tocar na ponta dos pés mesmo. No meio da sessão, o pai de Patrícia se aproxima da menina e pergunta:

- Patrícia, tem deveres?

A menina respondeu sem parar de tocar, seus olhos estavam fixos nos movimentos dos outros ogãs.

- Sim, depois eu faço.

-Vai fazer então!

- Depois eu faço. Depois eu faço, de verdade.

O pai da menina resolveu acreditar e se afastou. Nesse momento, Patrícia me olha e diz:

- Não sei por que fazer deveres, aqui eu aprendo cantando, o tambor me ensina, os deveres não.

Nesse momento, Nick que estava próxima interrompe e conversa com a amiga enquanto eu observo.

- Patrícia, tem que fazer os deveres mesmo assim. Tu já sabes né?

- Ai Nick (falou sem paciência), eu fazendo ou não fazendo “eles” vão me chamar de burra, macumbeira, galinha de oferenda. Então, deixa.

Nick não respondeu, mas antes que Patrícia voltasse a tocar perguntei:

-Quem chama você assim, Giovana?

- As crianças lá da minha escola, eles não entendem nada disso daqui.
A menina volta a tocar. (REGISTRO DE CAMPO, novembro de 2018)

Aqui, temos algo peculiar, tanto Nick quanto Patrícia possuem funções dentro do terreiro e esses conhecimentos não me pareceram ser disputados entre elas, contudo observamos certa discordância entre as meninas no ququase refere à importância da realização das tarefas escolares. Chama-nos atenção que Patrícia não só manifesta seu desinteresse pelos conteúdos escolares como também desqualifica sua relevância sob a justificativa de que, tomando ou não posse do que lhe é ensino na escola, sua condição de “macumbeira” não é alterada. Embora estudem em escolas distintas, inclusive em redes de ensino diferentes, pois Patrícia é estudante da rede privada, as situações de subalternização por meio da religião são semelhantes, inclusive é um dos motivos pelos quais a escola é descreditada pela menina.

Ainda, Patrícia atribui responsabilidade de aprendizagem ao tambor, dizendo: “*Não sei por que fazer deveres, aqui eu aprendo cantando, o tambor me ensina, os deveres não*”, ao observar com mais frequência os passos da menina no terreiro, percebo que a responsabilidade que ela atribui não está unicamente no objeto, mas também na relação que a menina estabelece com os/as demais Ogãs diante do tambor. Enquanto toca, os olhares atentos de Patrícia acompanham as mãos dos demais a cada novo ponto puxado, quando não acompanha, aquele/a que está mais próximo faz os movimentos mais devagar para que a menina acompanhe, é tudo bastante sutil, mas também bem sincrônico. Tão logo, o “ensinar” a que a menina se refere está na apreensão do conhecimento pela relação com os sujeitos e com o espaço, o que aparentemente não encontra na escola.

Compreendemos que os conhecimentos nos terreiros são circulares e, portanto, conectados entre si. Eles respondem a movimentos circulares (SOUZA, 2016), quase que como engrenagens conectadas que não funcionam isoladas. Dentro desse modo de pensar, as crianças se apropriam dos conhecimentos obedecendo a uma “lógica exúlica”, em outras palavras, tal lógica compreende os sujeitos a partir de um processo de humanização que é múltiplo, para tanto aproxima os seres humanos de Exu, entidade que mais se aproxima do humano sem deixar sua condição de ser sagrada. Ademais, quando Souza (2016) diz que as crianças, dentro dos terreiros, aprendem por essa “lógica exúlica”, está se referindo ao movimento que os corpos das crianças fazem nos terreiros que desafia e subverte toda uma subordinação adultocêntrica socialmente construída, colocando-se em níveis de cumplicidade com os adultos através de relações circulares com os conhecimentos.

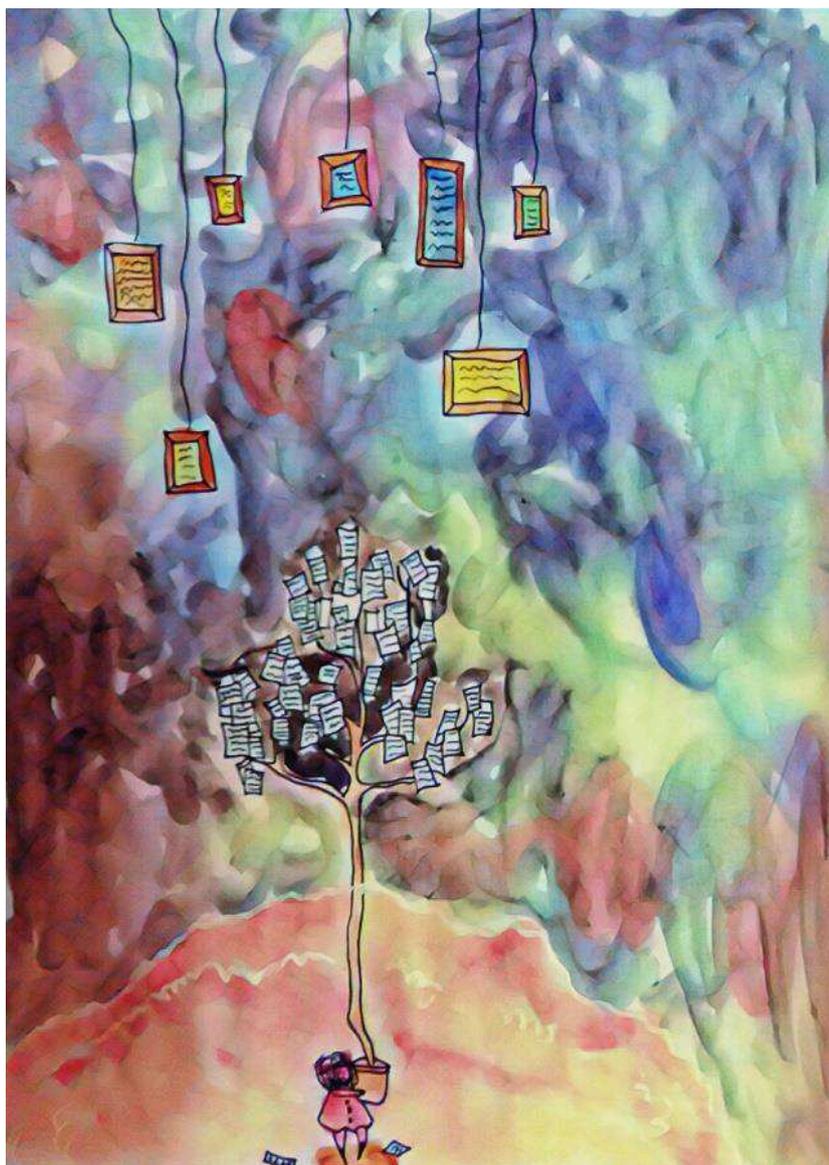
Assim, quando Patrícia desqualifica os modos como os conhecimentos escolares se organizam, a menina tem como base a “lógica exúlica” que, por sua vez, não tem espaço dentro da escola. Isso porque a escola se organiza a partir de outras linguagens de ensino em que historicamente os modos de apropriação do conhecimento são adultocêntricos, hierárquicos e/ou até cartesianos. Ao evidenciar isso, não deslegitimamos a importância social da escola e/ou dos conhecimentos escolares, mas refletimos acerca desse espaço que nos é tão caro. Sinalizar isso nos faz acionar as responsabilidades da escola, visto que Patrícia é uma menina branca cujo pertencimento religioso a faz ser subalternizada dentro daquele espaço, diferente de Nick que tem sido subalternizada pela raça e/ou pela religião, contudo ambas as crianças apontam nas suas narrativas o enfrentamento cotidiano dessas tensões. Pois bem, já discutimos anteriormente que a instituição escolar reforça a hegemonia racial branca de diferentes maneiras, o que legitima as narrativas apresentadas, contudo não podemos perder de vista a responsabilidade social para com o processo formativo de todas as crianças.

Assim, questionamos, considerando que o pertencimento religioso das crianças de terreiros já abriu gretas dentro da escola, quais as possibilidades de ações para que a lógica de subalternização dessas crianças seja subvertida? Ou, ainda, quais responsabilidades formativas a escola tem diante das crianças negras e brancas, pertencentes a terreiros, que a desqualificam pelo modo como se organiza? Cientes da impossibilidade de esgotar nossas reflexões neste espaço devido ao leque de possibilidades de análises que essas questões nos abrem, encaminhamo-nos para algumas considerações do que até o momento pudemos abordar.

5 É O PONTO EM QUE RECOMEÇO, RECONTO E DESPEÇO²⁰: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

“É ... Eu não sei o que você procura, mas sua resposta vem desse chão
(fazendo movimento com os pés). Seja bem-vinda, minha filha!
(Registro de Campo, agosto de 2018)”

Figura 20: Considerações finais?



Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2019.

²⁰ Trecho da música nomeada de Bailarina e o Soldado de chumbo, composta por Fernando Anitelli.

Recupero como epígrafe uma das dobras de tempo apresentadas nesta dissertação por compreender que a potência dela pode nos auxiliar nas costuras finais deste processo de escrita. A fala da Mãe de Santo, nas semanas iniciais de contato direto com as crianças no campo de pesquisa, veio me acompanhando durante todo o processo e, mesmo assim, estou longe de encontrar uma explicação que me pareça lógica para explicar essa fala. Seria um tanto quanto ingênuo tentar encontrar lógica neste processo de pesquisa tão carregado de surpresas e reviravoltas, visto que começamos nossos trabalhos em busca de respostas para a pergunta que nos motivava: *“Em quais situações a raça é acionada, entre pares, como fator de subalternização das crianças negras na escola e no terreiro? E de que forma o racismo se expressa/manifesta nas relações sociais entre as crianças?”*. Chegamos à escola e encontramos sujeitos, crianças negras e brancas, que nos apresentaram outras possibilidades de compreender suas realidades e que, aos poucos, foram nos apontando que as subalternizações raciais eram motivadas em larga escala pelo pertencimento religioso.

Assim, adentrar no terreiro na companhia das crianças nos possibilitou compreender as jornadas dupla que cada uma delas vivencia estando na escola sem nunca deixar de estar no terreiro. Ao passo que fomos convivendo com as crianças negras e brancas em espaços de socialização distintos, desventuramo-nos nos cotidianos escolares permeados por um modo de ser que reforça os privilégios raciais das crianças brancas, e encontramos no terreiro um lugar em que as crianças negras e brancas se sentiam confortáveis em estar, inclusive disputavam entre si para estar nesse lugar. Consideramos que as crianças brancas são tratadas de modos diferentes pela instituição escolar e, portanto, nosso primeiro movimento seria de aceitar que a escola seria um espaço confortável para elas. Contudo, percebemos que o pertencimento religioso não normativo tensiona esse lugar de privilégio que a escola proporciona às crianças brancas. Com isso, inferimos que as crianças brancas pertencentes a terreiros não deixam de desfrutarem de privilégios raciais dentro da escola, entretanto enfrentam batalhas outras para ocultar seu pertencimento religioso como estratégia para enfrentar o medo da discriminação.

Nesse sentido, nas crianças negras, mais especificamente nas meninas negras, não encontramos possibilidades de fuga, elas são subalternizadas por suas marcações fenotípicas, como também são diretamente associadas a “macumbeiras”, mesmo que não frequentem nenhuma Religião de Matriz Africana. Em contrapartida, os meninos negros pertencentes aos terreiros, quando em relação com outros meninos negros e brancos que não pertencem a terreiros, não são subalternizados por seu pertencimento religioso. Inferimos existir um pacto de masculinidade que não desconsidera as diferenças raciais entre negros e brancos, mas que, em grande parte das situações observadas nos cotidianos, tal pacto de masculinidade põe a raça

em segundo plano. Por sua vez, não significa que as tensões raciais, consequência do racismo estrutural, deixem de existir nas relações estabelecidas entre os meninos negros e brancos, e sim que a produção da masculinidade normativa produz uma certa coletividade protetiva. Tal fato não foi observado nas relações estabelecidas entre as meninas negras e brancas, a isso levantamos como possibilidade de reflexão que esteja ligada à cultura de rivalidades em que o gênero feminino tem sido exposto. Sobre isso nos é permitido levantar questões, ainda com poucas respostas, sobre como a produção da masculinidade e da feminilidade normativa e branca intercepta as relações estabelecidas entre as crianças ou, ainda, quais as configurações e os limites raciais do pacto de masculinidade estabelecido entre os meninos negros e brancos.

No que tange às produções acadêmicas, destacamos a produção recente de Gaudio (2015) porque dialoga diretamente com as Relações Sócio-Raciais entre as crianças negras e brancas. Nas demais produções, as Relações entre as crianças podem ser encontradas no decorrer dos textos, mas dificilmente compõem o objetivo geral da tese ou dissertação. Ainda, sinalizamos que as crianças negras aparecem, na maior parte das produções, somente quando estão em relação com as crianças brancas, sendo a raça acionada como uma marcação da diferença do normativo. A partir das análises das produções acadêmicas e da provocação feita por Nunes (2016, p. 383) “Cadê as crianças negras que estão aqui? o racismo (não) comeu”, inferimos que pouco sabemos sobre as crianças negras para além dos processos de racismo e discriminação vivenciados dentro dos espaços institucionais. Ainda, as configurações das sociedades modernas ocidentais põem sobre as crianças negras o peso de suas biografias serem antecipadas (REDONDO, 2016), como se seus destinos já estivessem predestinados.

Adiante, percebemos que as crianças negras e brancas pertencentes a terreiros utilizam do conhecimento para disputarem lugares de poder. Nesse contexto, quando os conhecimentos são escolares, as crianças brancas acionam a branquitude para se manterem nesses lugares mesmo quando não dominam os conhecimentos. O mesmo não acontece quando os conhecimentos são de dentro do terreiro porque o acesso ao aprendizado está diretamente vinculado aos tempos e experiências dos sujeitos, logo a disputa pelo poder esbarra na hierarquia da religião. Sobre isso, destacamos que, ainda que em espaços sociais distintos, a hierarquia da religião adentra os portões da escola durante as disputas de poder e, em todos os momentos observados, ela foi respeitada. Além disso, devido aos modos como as subalternizações acontecem dentro da escola, principalmente quando relacionadas ao pertencimento religioso, observamos que as crianças negras e brancas desvalidam o conhecimento escolar, além de também desqualificar a escola. Sobre isso, as crianças

pertencentes aos terreiros verbalizam os xingamentos que recebem dos colegas e experenciam, na maior parte das vezes, o silêncio como estratégia de resistência.

Apontamos que os sujeitos nos mostraram na religião uma possibilidade para responder nossa pergunta de pesquisa. Assim, feitas as considerações acerca do que observamos no contato direto com as crianças negras e brancas, a escola e o terreiro, inferimos que existem outros ângulos a serem explorados e fazemos destaque para as relações estabelecidas entre as crianças dentro dos terreiros. Isso porque existem configurações de ser criança negra e de ser criança branca dentro dos terreiros que pouco desvendamos, já que uma parte significativa das pesquisas em educação abordam as crianças sob o viés da institucionalização. Nesse sentido, defendemos que pesquisar as crianças em outros contextos que não as instituições escolares nos abre um leque para refletir acerca de uma pedagogia da desinstitucionalização.

Por fim, tomo nas mãos a Figura 20 que diz de um movimento muito particular que é o de chegar ao final da escrita deste texto e perceber que o caminho trilhado deu conta de responder alguns punhados de perguntas cujas respostas tentamos expor aqui. Contudo, nessas andanças, semeamos uma série de reflexões que não compuseram a exposição final desta pesquisa, o que, por sua vez, não invalida a potência de cada uma delas. Nesse sentido, penso que finalizamos esse processo formativo ainda mais inquietas com as Relações Sócio-Raciais entre crianças negras e brancas, mas que por ora permanecem sendo semeadas para outros momentos.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOWICZ, Anete e OLIVEIRA, Fabiana de. A Sociologia da Infância no Brasil: uma área em construção. *Educação*, Santa Maria, v. 35, n. 1, p. 39-52, 2010.
- ABRAMOWICZ, Anete e OLIVEIRA, Fabiana. In: BENTO, Maria Aparecida Silva. *Educação infantil, igualdade racial e diversidade: Aspectos políticos, jurídicos, conceituais*. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades - CEERT, p. 98-114, 2012.
- AFONSO, L. Gênero e processo de socialização em creches comunitárias. In *Cadernos de pesquisa*, n. 93, 1995.
- ALEXANDRE, I. J. “Aquela Preta Não É Minha Amiga!”: Interações E Socialização De Crianças Haitianas Nas Escolas De Educação Infantil Em Sinop/Mt. 37^a Reunião Nacional da ANPED, p. 1–18, 2017. São Samuel/MA.
- AMARAL, A. C. T. do. A infância pequena e a construção da identidade étnico-racial na educação infantil. 2013. 225 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Paraná, Setor de Educação, Curitiba, 2013.
- AZEVEDO, Aina Guimarães. Conquistas cosmológicas: pessoa, casa e casamento entre os Kubheka de KwaZulu-Natal e Gauteng. 2013. 346 f. Tese (Doutorado em Antropologia)-Programa de Pós-graduação em Antropologia Social, Universidade de Brasília, Brasília, 2013.
- _____. Um convite à antropologia desenhada. *METAgrias: metalinguagem e outras figuras*. Brasília, v. 1, n. 1 (1), p. 194-208, mar. 2016a.
- _____. *Desenho e Antropologia*. *Cadernos de Arte e Antropologia*, v. 5, p. 15-32, 2016b.
- BARROS, Manoel de. *Poesia completa*. São Paulo: Leya. 2013.
- BEIRITH, Ângela. *Florianópolis*, v. 10, n. 02, p. 156 – 168, jul. / dez. 2009
- BILLINGS, Gloria Ladson. *Os guardiões de sonhos: o ensino bem-sucedido de crianças afro- americanas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. LOPES, A.R.C
- BOTEGA, Gisely Pereira. *As relações raciais nos contextos educativos: suas implicações na constituição do autoconceito das crianças negras moradoras da comunidade de Santa Cruz do município de Paulo Lopes/SC*. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.
- BRASIL, Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. Brasília: junho, 2005.
- _____. Resolução N° 510. Brasília, Abril, 2016.
- _____. *c / Ministério da Saúde*. – 3. ed. – Brasília: Editora do Ministério da Saúde, 2008.
- CAVALLEIRO, Eliane. *Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil*. 1998. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1998.
- _____. *Discriminação racial e pluralismo nas escolas públicas na cidade de São Paulo*. In: *Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei federal nº 10.639/03*. Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Continuada; Alfabetização e Diversidade, 2005.
- CAVALVANTI, Cordelia. *Indexação & Tesouro: metodologia & técnicas*. Brasília: Associação de Bibliotecários do Distrito Federal, 1978.

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

CARVALHO, Marília Pinto de. O fracasso escolar de meninos e meninas: articulações entre gênero e cor/raça. Cadernos pagu (22), pp.247-290, 2004.

_____. Quem é negro, quem é branco: desempenho escolar e classificação racial de alunos. Revista Brasileira de Educação. Nº 28. 2005.

CORSARO, William A. Entrada no campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas. Educação & Sociedade. Campinas, São Paulo, v. 26, n. 91, p. 443-464, 2011.

DELGADO, Ana Cristina Coll e MÜLLER, Fernanda. Em Busca De Metodologias Investigativas Com As Crianças E Suas Culturas. Cadernos de Pesquisa, v. 35, n. 125, p. 161-179, 2005.

DE PAULA, Elaine. “VEM BRINCAR NA RUA!” Entre o Quilombo e a Educação Infantil: capturando expressões, experiências e conflitos de crianças quilombolas no entremeio desses contextos. Tese (Doutorado em Educação). Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, 2014.

DIAS, Lucimar Rosa. In: BENTO, Maria Aparecida Silva. Educação infantil, igualdade racial e diversidade: Aspectos políticos, jurídicos, conceituais. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades - CEERT, p. 98-114, 2012.

DURKHEIM, Émile. *Educação e Sociologia*. Tradução do Professor Lourenço Filho. Rio de Janeiro: Melhoramentos e Fundação Nacional de Material Escolar, 1978.

DUSSEL, Enrique. “Europa, modernidad y eurocentrismo”, em LANDER, Edgardo (coord.). La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales, perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: Clacso, 2000.

FARIAS, Ana Carolina Batista de Almeida. “Loira você fica muito mais bonita”: relações entre crianças de uma EMEI da cidade de São Paulo e as representações Étnico-Raciais em seus desenhos” Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2016.

FAZZI, Rita. de C. *O drama racial de crianças brasileiras: socialização entre pares e preconceito*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

FEITOSA, Caroline Felipe Jango. Aqui tem racismo! : um estudo das representações sociais e das identidades das crianças negras. Dissertação (Mestrado). Universidade Estadual de Campinas . Faculdade de Educação. Campinas, 2012/.

FERNANDES, Natália Ética na pesquisa com crianças: ausências e desafios. Revista Brasileira de Educação v. 21 n. 66 jul.-set. 2016.

FLOR DO NASCIMENTO, Wanderson. O Fenômeno Do Racismo Religioso: Desafios Para Os Povos Tradicionais De Matrizes Africanas. Revista eixo, Brasília, v. 6, n. 2 (Especial), 2017.

FLUSSER, Vilém. [1983] 2002. Filosofia da Caixa Preta – Ensaios para uma futura filosofia da fotografia. Rio de Janeiro: Relume Dumará.

FRANÇA, Dalila Xavier; MONTEIRO, Maria Benedicta. Identidade racial e preferência em crianças brasileiras de cinco a dez anos. Psicologia vol.16 no.2 Lisboa, 2002.

GAUDIO, E. S. Dimensão Étnico-Racial Na Educação Infantil: Um Olhar Sobre A Perspectiva Das Crianças. 37ª Reunião Nacional da ANPEd, 2015. Florianópolis/SC.

GEORGES, Rafael e MAIA, Katia. A distância que nos une: um retrato das desigualdades brasileiras. Oxfam Brasil. 2017.

GOMES, Nilma Lino. Relações Étnico-Raciais, Educação E Descolonização Dos Currículos. Currículo sem Fronteiras, v.12, n.1, pp. 98-109, Jan/Abr 2012.

_____. A reorganização dos tempos e espaços da ação docente. *Organização dos Tempos e Espaços na Escola*, Belo Horizonte, p. 74-86, 2001.

GOMES e JESUS, R. E.. A Constituição da Nação Brasileira em Disputa: o Debate em Torno da (in) Constitucionalidade das Ações Afirmativas. Tomo (UFS) , v. 24, p. 86-107, 2014.

GUEDES-PINTO, Ana Lúcia. Rememorando trajetórias da professora-alfabetizadora: a leitura como prática constitutiva de sua identidade e formação profissionais. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002.

IBGE. Censo Demográfico, 2010. Disponível em www.ibge.gov.br. Acesso em 26/12/2017.

IPEA . Censo da Educação Superior, 2015.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Dicionário de Língua Portuguesa*. 3d. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários a pratica educativa*. 36. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

FRIGERIO, Graciela. “Obstinaciones y estrategias. Fracaso escolar y sectores populares en la Argentina”, en revista *Propuesta Educativa*, año IV, N°6, Buenos Aires, 1992.

JESUS, Rodrigo Ednilson de. Mecanismos Eficientes Na Produção Do Fracasso Escolar De Jovens Negros: Estereótipos, Silenciamento E Invisibilização. *Educação em Revista* Belo Horizonte, n.34, l2018.

KRAMER, Sônia. Autoria e autorização: questões éticas na pesquisa com crianças. *Cadernos de Pesquisa*, n. 116, 2002.

KUSCHNIR, Karina. Ensinando antropólogos a desenhar: uma experiência didática e de pesquisa. *Cadernos de Arte e Antropologia*, Vol. 3, n° 2/2014, pag. 23-46.

_____. Ensinando antropólogos a desenhar: uma experiência didática e de pesquisa. *Cadernos de Arte e Antropologia*. 3(2), p. 23-46, 2014.

LAGROU, Els. *A fluidez da forma: arte, alteridade e agência em uma sociedade amazônica (Kaxinawa, Acre)*. Rio de Janeiro: Topbooks, 2007.

LIMA, Patrícia de Moraes . *Infância(s), Alteridade e Norma: dimensões para pensar a pesquisa com crianças em contextos não institucionais*. *Currículo sem Fronteiras* , v. 15, p. 94-106, 2015.

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

MARCHI, Rita de Cassia. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 43, n. 2, p. 727-746, abr./jun. 2018.

_____. *Criança como ator social - críticas, réplicas e desafios teóricos e empíricos*. *PRÁXIS EDUCATIVA (UEPG. ONLINE)* , v. 12, p. 617-637, 2017.

MÓNICO, Lisete S.; ALFERES, Valentim R; CASTRO, Paulo A.; Pedro M. Parreira. *A Observação Participante enquanto metodologia de investigação Qualitativa*. *Investigação Qualitativa em Ciências Sociais*. V.3. 2017.

MUNANGA, Kabengele. Prefácio. In: CARONE, Iray; BENTO, Maria Aparecida S. (Org.). *Psicologia Social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil*. Rio de Janeiro: Vozes, 2002. P. 108-117, 1990.

_____. Uma Abordagem Conceitual Das Noções De Raca, Racismo, Identidade E Etnia. Palestra proferida no 3º Seminário Nacional Relações Raciais e Educação-PENESB-RJ, 05/11/03.

NOGUEIRA, O. Preconceito racial de marca e preconceito racial de origem. *Tempo Social: Revista de Sociologia da USP*, v. 19, n. 1, p.287-308, 2006.

OLIVEIRA, Ariadne Moreira Basílio de. *Religiões Afro-brasileiras e o racismo: Contribuições para a categorização do racismo religioso*. Dissertação (Mestrado em Direitos Humanos e Cidadania). Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos e Cidadania. Brasília: Universidade de Brasília, 2017.

OLIVEIRA, Fabiana de. Um estudo sobre a creche: o que as práticas educativas produzem e revelam sobre a questão racial?. 2004. 119 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2004.

OSORIO, Rafael Guerreiro . O sistema de classificação de cor ou raça do IBGE. Brasília: IPEA, 2003 (Texto para Discussão).

PROUT, Alan; JAMES, Allison. Introduction e A New Paradigma for the Sociology of Childhood? Provenance, promise and problems. 2ª ed. In: JAMES, Allison; PROUT, Alan. *Constructing and Reconstructing Childhood*. London and New York: Routledge, 2010, p. 1-33.

PIZA, E. Porta de vidro: entrada para branquitude. In: CARONE, I.; BENTO, M. A. S. (Orgs.). *Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. p. 59-90.

REDONDO, Patricia Infancia(s) Latinoamericana(s), entre lo social y lo educativo Espacios en Blanco. *Revista de Educación*, núm. 25, junio, 2015, pp. 153-172 Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires Buenos Aires, Argentina.

ROSEMBERG, Fúlvia. Expansão da educação infantil e processos de exclusão. *Cadernos de Pesquisa da Fundação Carlos Chagas*, São Paulo, n.107, p. 07-40, 1999.

_____. Segregação espacial na escola paulista. *Revista de Estudos Afro Asiáticos*, Rio de Janeiro, n.19, p. 97-108, 1990.

_____. Relações raciais e rendimento escolar. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 63, p. 19-23, 1987.

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

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do Poder e Classificação Social. In: SANTOS, B. de S.; MENESES, M. P. (Orgs). *Epistemologias do Sul*. São Paulo. Cortez. 2010. (P. 73-118).

_____. A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. *Perspectivas latino-americanas*. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. Buenos Aires, 2005.

_____. *Modernidad, identidad y utopía en América Latina* (Lima: Ediciones Sociedad y Política), 1988.

_____. *Coloniality of Power and Eurocentrism in Latin America*. *Internacional Sociology*. V.15, 2000.

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

SANTIAGO, Flávio. "O meu cabelo é assim ... igualzinho o da bruxa, todo armado." Hierarquização e racialização das crianças pequeninhas negras na educação infantil .

Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2014.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para Além do Pensamento Abissal: Das Linhas Globais a uma ecologia dos Saberes. In : SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Orgs). Epistemologias do Sul. São Paulo. Cortez. 2010, p. 23-72.

SANTOS, Elton Castro Rodrigues dos. Escolas Reunidas: Um Modelo Entre As Escolas Isoladas E Os Grupos Escolares Em Mato Grosso. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, no 61, p. 290-305, 2015.

SILVA, Priscila Elisabete da Silva. O conceito de Branquitude: Reflexões para o campo de estudo. In: MULLER, Tânia Mara Pedroso e CARDOSO, Lourenço. Branquitude: estudos sobre identidade branca no Brasil. Curitiba: Appris, 2017.

SOARES, L. N. ; SILVA, S. A. . Relações étnico-raciais e Educação Infantil: ouvindo crianças e adultos. In: 36ª Reunião da ANPED, 2013, Goiânia. 36ª Reunião da ANPED, 2013. p. 1-12.

SOUZA, Ellen de Lima. Percepções de infância de crianças negras por professoras de educação infantil. 2012. 134 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2012.

SOUZA, Yvone Costa de. Crianças negras: deixei meu coração embaixo da carteira. Porto Alegre: Mediação, 2002

SPINK, Peter Kevin. Pesquisa de campo em psicologia social: uma perspectiva pós-construcionista. *Psicol. Soc.* [online]. 2003, vol.15, n.2, pp.18-42. ISSN 0102-7182.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. *Educ. Soc.* [online]. 2005, vol.26, n.91, pp.361-378

TOMÁS, Catarina. Há muitos mundos: Cosmopolitismo, participação e direitos das crianças. Edições Afrontamento: Porto, 2011.

WHYTE, W. F. Sociedade de esquina: a estrutura social de uma área urbana pobre e degradada. Trad. Maria Lúcia de Oliveira. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

TUONO, Nadiele Elias Faria. VAZ, Marta Rosani Taras. O RACISMO NO CONTEXTO ESCOLAR E A PRÁTICA DOCENTE. *Debates em Educação* | Vol. 9 | Nº. 18 | Ano 2017.

WALSH, Catherine , Gritos, grietas y siembras de vida: Entretejeres de lo pedagógico y lo decolonial. In: WALSH, Catherine (Org). *Pedagogías decoloniales Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir.* TOMO II. Ecuador. Ediciones Abya-Yala, 2017. 17-48